Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9370179
Centre d'intérêt : 260

Congrès La personne et son environnement au coeur de l'action éducative (1992 : Montréal, Québec).

"La personne et son environnement au coeur de l'action éducative" : les actes du Congrès / éditeur, Jacques Dionne ; 2 et 3 avril 1992, [Centre Sheraton, Montréal] ; Congrès organisé par l'Association des psychoéducateurs(trices) du Québec. -- Montréal : L'Association, [1992]. x, 269, 13 p. : ill. ; 28 cm.

Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Dionne, Jacques, éd • Association des psychoéducateurs (psychoéducatrices) du Québec

Descripteur(s) : Psychopédagogie • Education spéciale • Psyco-éducateur • Environnement • Jeune • Violence • Rôle de l'école • Suicide • Approche écologique • Trouble du comportement • Réadaptation • Communauté culturelle • Déficient mental • Accès à l'emploi • Personne âgée • Relations parents-école • Centre d'accueil • Décrocheur • Prévention

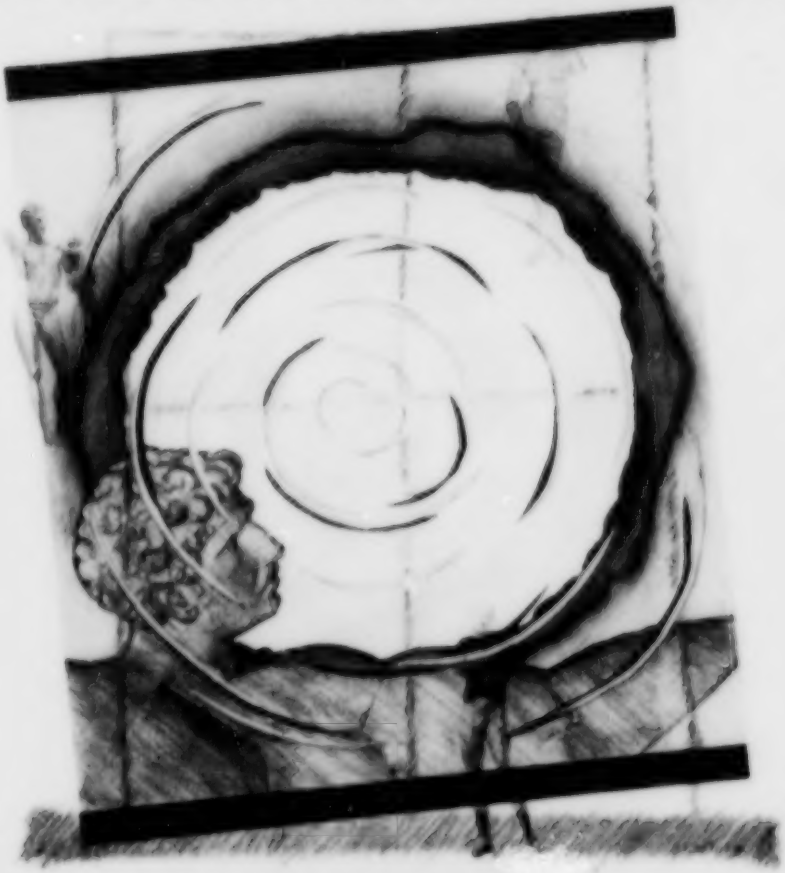
Identificateur(s) de sujet : Prostitution • Intervention psycho-éducative

Les actes regroupent les textes de plus d'une vingtaine de présentations autour du thème "La personne et son environnement au coeur de l'action éducative". On y trouve d'abord une synthèse du travail fait par un groupe de jeunes professionnelles sur les possibilités qui leur sont offertes d'atteindre leur idéal et d'être la force montante qu'elles devraient être. Suit un ensemble de textes sur les différents sous-thèmes du congrès : la personne violente et la personne violentée (prostitution, déracinement de l'enfant, violence chez les jeunes en milieu scolaire et en milieu de réadaptation, suicide, intervention psycho-éducative en milieu scolaire) ; la personne provenant de minorités ethniques (inadaptation, déviances et travail policier, intervention psycho-éducative en milieu scolaire) ; la personne déficiente intellectuelle (intégration à l'emploi) ; la personne âgée (intervention) ; la collaboration éducateur-parent (modèles, expériences en centre d'accueil, panacée à l'action éducative spécialisée). Deux communications, portant l'une sur le comportement des décrocheurs et l'autre sur l'avenir de la psycho-éducation clôturent le congrès.

Type de document :

Les Actes du Congrès

La personne et son environnement au coeur de l'action éducative



2-3 avril 1992
Centre Sheraton, Montréal

Congrès organisé par l'APEQ (Association des psychoéducateurs(trices) du Québec)

9370179

LES ACTES DU CONGRES

"LA PERSONNE ET SON ENVIRONNEMENT AU COEUR DE L'ACTION EDUCATIVE"

Editeur: Jacques Dionne Ph.D

2 et 3 avril 1992

Congrès organisé par l'Association des psychoéducateurs(trices) du Québec.

426, Fleury, ouest
Montréal, (Québec)
H3L 1V7

Conception graphique de la page couverture: Lise Desbiens
Révision des textes et mise en page: Danielle Bissonnette
Dactylographie: Susanne Girard

MOT DE L'EDITEUR

PRESENTATION DES ACTES DU CONGRES

Jacques Dionne, Ph.D.
Président du Conseil d'orientation,
Editeur des Actes du congrès

PRESENTATION DES ACTES DU CONGRES

A un moment où, dans notre société, de plus en plus de personnes sont aux prises avec de graves difficultés d'adaptation sociale, il importe de réaffirmer deux principes qui devraient nous guider dans la recherche de solutions nouvelles. Le premier principe, c'est que la personne humaine doit être la préoccupation et la centration principale de toute forme d'intervention sociale. Le deuxième principe, c'est que pour aider la personne, nous devons agir sur et avec son environnement. Ainsi, pour être adéquate, une action éducative doit non seulement supporter l'individu dans son développement, mais aussi aider son environnement à se transformer pour permettre à chaque personne d'avoir sa place dans notre société. Ce n'est pas là une tâche facile. C'est pourquoi nous devons agir en vue d'une plus grande concertation entre les différentes ressources sociales (familles, loisirs, écoles, milieux communautaires, milieux hospitaliers, centre d'hébergement et de réadaptation, services sociaux), d'une meilleure coordination entre les diverses formes d'action et de réflexion (prévention, éducation, réadaptation, pratique privée, recherche-action et recherche fondamentale), ainsi que d'une plus grande collaboration entre les divers professionnels et entre les intervenants et les parents.

C'est le message qui avait été livré aux participants au début du congrès "La personne et son environnement au coeur de l'action éducative". Ce message a été repris et formulé de diverses manières durant ces deux jours de congrès, tant par les conférenciers que par les participants. Ainsi, lors de la conférence d'ouverture, le professeur Camil Bouchard, président du Groupe de travail sur les jeunes, a merveilleusement bien expliqué et illustré l'importance capitale pour chaque enfant qu'un adulte lui exprime qu'il est "fou de lui".

L'Association des psychoéducateurs(trices) du Québec voulait, en organisant ce congrès, réunir non seulement les psychoéducateurs(trices) de la province, mais aussi les parents, les enseignants, les intervenants des autres professions, les bénévoles intéressées à mettre la personne et son environnement au coeur de leurs interventions. Ce faisant, l'APEQ voulait stimuler la concertation entre ces personnes et entre les organismes. Grâce au dynamisme des participants et des conférenciers, cet objectif a été atteint. La publication des Actes du congrès vise, entre autres, à encourager la continuation de ce mouvement de concertation.

C'est pour moi un très grand plaisir de vous présenter ces Actes du congrès qui regroupent les textes de plus d'une vingtaine de présentations faites durant le congrès.

Vous y trouverez d'abord une synthèse du travail fait par un groupe de jeunes professionnelles sur les possibilités qui leur sont offertes de réaliser leur idéal et d'être la force montante qu'elles devraient être.

Vous y trouverez ensuite un ensemble de textes sur les différents sous-thèmes du congrès: la personne violente et la personne violentée, la personne provenant de minorités ethniques, la personne déficiente intellectuelle, la personne âgée, la collaboration éducateur et parent. Par la suite, il y a le texte d'une communication par affichage qui portait sur le décrochage scolaire et celui d'une des conférences de clôture du congrès. En annexe, nous avons aussi ajouté le texte de la position officielle de l'APEQ face aux rapports Bouchard, Harvey, et Jasmin.

Je remercie sincèrement toutes les personnes qui nous ont fait parvenir le texte de leur présentation et qui nous ont fourni le matériel nécessaire à la publication de ces Actes. Je remercie aussi tous les autres conférenciers et conférencières dont la qualité de la contribution a été un facteur clé du succès de ce congrès.

Ce congrès n'aurait pu se réaliser sans l'implication et l'engagement dynamique et bénévole d'un grand nombre de personnes. J'aimerais dire un merci très particulier aux membres du Comité organisateur pour leur efficacité et leur dynamisme, aux membres du Conseil d'orientation pour la pertinence de leurs réflexions dans la planification du contenu du congrès, ainsi qu'aux membres du Conseil d'administration de l'APEQ pour leur appui à la mise sur pied du congrès.

J'aimerais aussi assurer de ma gratitude la plus profonde, Jacques Gagnon, Michel Janosz, Jean McComber qui m'ont soutenu amicalement tout au long de la préparation et de l'organisation de ce congrès, ainsi que Lise Desbiens pour toute l'énergie et le talent qu'elle a déployé dans la création et la conception graphique du thème du congrès que vous retrouvez sur la page converture.

J'exprime ma plus sincère reconnaissance à Danielle Bissonnette et à Suzanne Girard, pour leur soutien indéfectible et leur tenacité dans la revision, la mise en page et la dactylographie de l'ensemble des textes*, ainsi qu'à Ghyslaine Tardif, pour son travail obscur mais efficace d'organisation administrative.

Nous sommes aussi très redevables à l'ensemble des organismes, qui, par leur soutien financier (commandites ou kiosques) ont permis d'améliorer l'organisation du congrès.

Nous avons voulu vous présenter un document de qualité. Nous espérons y être parvenus. Mais, nous souhaitons par dessus tout qu'il vous soit utile et qu'il vous permette de poursuivre la réflexion et les échanges amorcés lors de ce congrès.

Jacques Dionne, Ph.D.
Président du Conseil d'orientation
Editeur des Actes du congrès

* En raison de la nécessité d'uniformiser la présentation du document, nous nous sommes permis parfois d'apporter certains changements mineurs aux textes soumis par les auteurs. Nous espérons qu'en procédant ainsi, nous n'avons pas déformé l'expression de leur pensée.

MOT D'OUVERTURE

CONGRES DE L'ASSOCIATION DES PSYCHOEDUCATEURS DU QUEBEC

JEUDI, LE 2 AVRIL 1992 - 9H00

M. Claude Parisseau
Président de l'APEQ

M. Camil Bouchard,
Collègues et amis,

Aujourd'hui, nous sommes tous et toutes réunis(es) pour mettre nos talents et nos compétences mutuelles au service de la personne en difficulté. Depuis 1962, trente ans déjà, les psychoéducateurs(trices) sont passés(es) maîtres dans l'art d'apporter un support de qualité à ceux et celles aux prises avec des besoins psychologiques particuliers. L'avenir, si l'on se réfère aux bouleversements sociaux qui affligent toujours un peu plus notre société, l'avenir, dis-je, présage d'un nombre grandissant d'intervenants qui oeuvreront dans des domaines aussi variés que l'aide à l'enfant, à l'adolescent, au couple ou à la personne âgée.

A vous regarder tous, ici présents, plus de 650 participants(es), je me réjouis de constater autant de vitalité et de conviction à vouloir, ensemble, trouver des solutions aux problèmes qui nous préoccupent tous et toutes.

Je m'adresse à des congressistes dont le souci premier est la <u>qualité des services</u> à prodiguer à la personne et son environnement.

Merci pour votre impressionnante participation. Je voudrais, en ce premier instant du congrès, vous livrer ce que j'appelle "le manifeste de l'APEQ". C'est un engagement solennel d'une Association qui grandit et découvre son potentiel. C'est un engagement de professionnels qui mettent en commun leurs ressources pour participer aux changements qui ont cours sur le plan social.

Comment procéderons-nous pour que les choses changent, pour faire notre part à l'échelle du Québec, conscients que nous sommes de la fragilité de notre tissu social. Certains pensent même qu'il est sur le point de se désagréger.

Notre plan d'action s'inspire de deux grandes lignes directrices:

a) <u>Intensifier le dynamisme de nos membres</u>:
Cela veut dire prendre position dans tous les dossiers chauds. Ex: les rapports Bouchard, Harvey et Jasmin.
Cela veut dire identifier chacune des innovations constructives de nos membres pour les faire connaître à l'ensemble de la profession afin de ne plus être toujours obligé de recommencer à zéro lorsque confrontés à une situation nouvelle et compliquée;

b) <u>travailler de concert avec les professionnels des autres disciplines connexes à la nôtre</u>.
Finie l'époque où chaque profession se repliait sur elle-même et gardait jalousement ses découvertes pour le seul bénéfice de ses membres. L'heure est à l'ouverture et à la collaboration. Les professionnels des autres professions ont des choses à nous apprendre; nous, les psychoéducateurs(trices) avons développé une expertise originale et nous aurons plaisir à la partager avec vous tous, travailleurs sociaux, conseillers en orientation, criminologues et j'en passe.

Je voudrais que les deux jours du Congrès traduisent cet esprit de convivialité, que nous soyons fiers d'échanger en toute liberté, souvent, avec humour, et, toujours, avec compétence, sur les nombreux aspects qui composent le quotidien de chacun dans l'exercice de sa profession.

C'était le message que je voulais vous livrer. Je suis disponible pour vous rencontrer et échanger avec ceux et celles qui aimerait le faire. Et j'attends, le mot n'est pas trop fort, des retombées éclatantes de ces assises de la psychoéducation qui ont fait défaut depuis plus d'une décennie. Oublions les rendez-vous manqués. Concentrons-nous sur le bonheur de vivre ensemble des heures enrichissantes et inoubliables.

Bon Congrès!

CONSEIL D'ADMINISTRATION, CONSEIL D'ORIENTATION,
COMITE ORGANISATEUR

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Président : M. Claude Pariseau
Secrétaire: Serge Goyette
Trésorier : Réal Provencher
Membres : Carole Cloutier
Gilles Deslauriers,
Rachel Sigouin
Francois Pépin
Conseil régional de Hull: Sylvain Raymond
Membres étudiants: Martin Tison
Martin Laverdure

CONSEIL D'ORIENTATION

Président:
Jacques Dionne, Ph.D., professeur invité,
Ecole de psychoéducation de l'Université de Montréal

Co-président:
Michel Janosz, psychoéducateur,
Ecole Paul Gérin-Lajoie, Commission scolaire Ste-Croix

Représentant du Conseil d'administration de
L'Association des psychoéducateurs (trices) du Québec (APEQ):
Jean McComber, psychoéducateur, Centre de Psycho-synthèse de Montréal

Coordonnateur du comité organisateur:
Jacques Gagnon, psychoéducateur, conseiller clinique,
Centre Hospitalier Ste-Thérèse de Shawinigan

Membres du comité:
France Aubut, coordonnatrice, Centre de Soir Denise-Massé.

Francine Béchard, directrice et consultante,
Services de Consultation et de Formation en Gérontologie.

Claude Bilodeau, directeur de la Protection de la jeunesse,
Centre des Services Sociaux du Montréal Métropolitain (CSSMM).

Christiane Blais, professeur, Collège Marie-Victorin.

Jean-Marie Carette, directeur général, Centre d'Accueil La Cité des Prairies.

Jean-Paul Cyr, coordonnateur, services externes, Centre de services de réadaptation Dominique-Savio-Mainbourg.

Réal Daoust, directeur des Services de réadaptation, Pavillon André-Boudreau

Ronald Duclos, directeur de zone, Centre d'Accueil Le Contrefort.

Johanne Dugré, responsable des services de psychoéducation, Commission des écoles catholiques de Montréal.

Andrée Fontaine, psychoéducatrice, Centre d'Accueil Rosalie-Jetté.

Gilles Gendreau, professeur émérite, Université de Montréal.

René Grenier, responsable des Services aux personnes avec des problèmes d'adaptation sociale, Conseil de la Santé et des Services sociaux de la région du Montréal métropolitain, CSSSRMM.

Denis Leclerc, psychoéducateur, Ecole Emile-Legault, Commission scolaire Ste-Croix.

Nicole Paquin, psychoéducatrice, consultante.

Jean-Louis Parr, directeur des Services de réadaptation, Centre d'Accueil Le Relais St-François, Sherbrooke.

COMITE ORGANISATEUR

Coordonnateur et responsable des finances:
Jacques Gagnon, conseiller clinique,
Centre Hospitalier Ste-Thérèse, Shawinigan

Responsable de l'accueil et de l'encadrement:
Lucille David, conseillère à la planification et au développement,
Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant,
Ecole de Psychoéducation, Université de Montréal

Responsable des communications:
Nicole St-Martin, psychoéducatrice,
Villa Notre-Dame de Grâce

Responsable de la publicité:
Jean Désy, directeur de la Protection de la jeunesse,
Centre des Services sociaux de la Région du Bas du Fleuve

Responsable des activités sociales:
Jacques Lebourdais, conseiller aux Services professionnels,
Centre de Services de réadaptation Dominique-Savio-Mainbourg

TABLE DES MATIERES

Mot de l'éditeur i
Mot d'ouverture iv
Conseil d'administration, conseil d'orientation du congrès comité organisateur..... vi
Table des matières..... ix

LES JEUNES PROFESSIONNELS, UNE FORCE ISOLEE, UNE AFFAIRE CLASSEE
Catherine Gosselin, Robert Groleau et Andrée Fontaine (Atelier 20) 01

LA PERSONNE VIOLENTE ET LA PERSONNE VIOLENTEE 22
Une intervention spécifique sur la protitution.
Elisabeth Lajoie et Gilles Therrien..... (Atelier 11) 23

La crise apprivoisée: l'enfant moins déraciné.
Gaston Joly, Denise Sauriol, Michel Carignan, Jean Lajoie ..... (Atelier 12) 31

L'aggravation de la violence chez les jeunes.
Alain St-Germain ..... (Atelier 13) 50

La concertation pour prévenir la violence en milieu scolaire, est-ce possible? Le projet MICIVES.
Raymond Frappier, Ginette Clouâtre et coll..... (Atelier 16) 58

Caractéristiques associées à la présence d'idéations et de comportements suicidaires.
Jocelyne Pronovost..... (Atelier 19) 70

L'intervention pschoéducative selon le modèle écologique en milieu scolaire.
Laurier Fortin et André Noël..... (Atelier 20) 83

Il est trop violent, ce n'est pas un cas pour nous ou les conditions nécessaires pour faire face aux nouvelles formes de violence en milieu de réadaptation.
Jacques Dionne, Marc LeBlanc, Ghislain Gagné et Jean-Pierre Lemay .....(Atelier 22) 99

LA PERSONNE PROVENANT DE MINORITE ETHNIQUE
Jeunes issus de l'immigration: inadaptation, déviances et travail policier.
Maurice Chalom..... (Atelier 24) 126

L'intervention psycho-éducative en milieu scolaire: intervenir sur l'individu ou sur le système?
Michel Janosz et Denis Leclerc.....(Atelier 25) 139

LA PERSONNE DEFICIENTE INTELLECTUELLE
L'intégration à l'emploi pour les personnes vivant avec une déficience sur le plan intellectuel, mythe ou réalité?
Marie-Josée Boivin, CAPAR, Chantal Quimper, Christiane Trépanier .....(Atelier 31) 169

LA PERSONNE AGEE **Page**

L'intervention auprès des personnes âgées, un monde à découvrir.
Nathalie Leduc.....(Atelier 36) 182

LA COLLABORATION EDUCATEUR-PARENT

La collaboration éducateur-parent : une nouvelle panacée à l'action éducative spécialisée.
Gilles Gendreau.....(Atelier 37) 189

La collaboration éducateur-parent, ou la guerre des modèles.
François Belpaire.....(Atelier 37) 206

La collaboration éducateur-parent en centre d'accueil quelques expériences du Centre d'accueil des Quatre Vents.
Jean-Pierre Cormier, Jean Dolbec, Martine Harvey et Gaétan Thibaudeau..... (Atelier 39a) 217

Le portrait de la collaboration éducateur-parent à Boscoville
Luc Tifault.....(Atelier 39b) 231

La collaboration éducateur-parent.
Collaboration ou complémentarité: avec qui vivre ma solitude?
Jacques Mercier.....(Atelier 39b) 243

COMMUNICATION PAR AFFICHAGE

Le comportement des décrocheurs : porte d'entrée à la prévention
Yvon Picard.....(Atelier 17) 250

CONFERENCE DE CLOTURE

L'avenir de la psychoéducation : faut-il élargir ou approfondir notre pratique?
Daniel Pelletier..... 259

ANNEXES

1- Horaire du congrès.
2- Prise de position de l'APEQ face à la réforme des Services de la santé et Services sociaux du Québec.
3- Remerciements aux commanditaires.

LES JEUNES PROFESSIONNELS, UNE FORCE ISOLEE, UNE AFFAIRE CLASSEE

(ATELIER 20)

LES JEUNES PROFESSIONNELS : UNE FORCE ISOLEE,

UNE AFFAIRE CLASSEE?

Jeudi le 2 avril 1992, de 16h à 17h15

Bonjour,

Dans les pages qui vont suivre, vous y trouverez les résultats du Sondage sur la Situation des Jeunes Professionnelles de la Psychoéduction au Québec, présentés au moment de la plénière ainsi que la liste de toutes les personnes impliquées dans l'organisation de cette plénière.

Nous profitons de l'occasion pour vous inviter à visionner le Vidéo traitant de la Situation de Psychoéducateurs(trices) en formation de la région de Trois-Rivières, ainsi que de la Situation de Psychoéducateurs(trices) sur le marché du travail. Le vidéo est disponible à l'Association des psychoéducateurs(trices) du Québec, sur demande.

Document écrit par:
Catherine Gosselin et Robert Groleau

Remerciements

Nous tenons à remercier particulièrement messieurs Jacques Dionne et Michel Janosz pour avoir revendiqué et défendu une place de choix au sein de ce congrès de la Psychoéducation. Merci pour vos nombreux encouragements et pour votre grande disponibilité pour l'accomplissement de cette plénière.

A L'EQUIPE DES JEUNES PROFESSIONNELS

Comité vidéo:

- Alain Bellemare
- Mario Benoit
- Sandra Boivin
- Lise Desbiens
- Sylvie Sauriol

Comité sondage:

- Catherine Gosselin
- Robert Groleau
- Rina Petretta

Entrée des données:

- Nathalie Boiclair
- Danielle Bissonnette
- Linda Drapeau
- Catherine Peterson
- Rina Petretta
- Martin Tison

AUX COMMANDITAIRES

- Le Centre de Psychoéducation du Québec
- L'Ecole de Psychoéducation de l'Université de Montréal
- Le Service audio-visuel de l'Université de Montréal

AUX PANELISTES

•Jacques Adam	D.S.P. à Notre-Dame de Laval
•Serge Goyette	Educateur à Boscoville et membre du C.A. de l'APEQ.
•Micheline Vallières Joly	D.S.P. au Centre Rosalie Jetté
•Yvon Picard	Psychoéducateur à la Polyvalente de St-Jérôme
•Danielle LeBlanc	Psychoéducatrice au Centre Tel-Aide.

ET A L'ANIMATEUR

•André LeBon	Directeur du Centre de Psychoéducation du Québec

A bientôt!

Andrée Fontaine, coordonnatrice
pour l'Equipe des Jeunes Professionnels

Résultats du sondage sur la situation des jeunes professionnelles de la psychoéducation au Québec

Mille questionnaires (annexe 1) ont été envoyé au hasard aux jeunes professionnelles de la psychoéducation ayant complété leurs études depuis mai 1986 et aux étudiantes finissantes pour l'année en cours (mai 1992). De ce nombre, 166 (16.6%) ont répondus dans les délais prescrits. Deux thèmes ont été examinés: l'employabilité et la reconnaissance professionnelle. Les informations recueillies sur l'employabilité portent sur le titre d'emploi, le revenu, le milieu de travail et le genre d'emploi qui intéresse les personnes qui ont l'intention de changer d'emploi. La reconnaissance professionnelle s'applique davantage aux perceptions des sujets concernant la satisfaction au travail et le sentiment de faire le travail d'une psychoéducatrice en fonction du statut de même que le sentiment de connaître les types d'emplois que peut occuper une psychoéducatrice.

EMPLOYABILITE

Description de l'échantillon

150 sujets diplômés en psychoéducation ont été répartis dans trois groupes selon leur titre d'emploi actuel: psychoéducatrice, éducatrice et autres. Parmi les répondants on remarque que 22% des sujets font partie du groupe des psychoéducatrices, 47% des sujets sont dans le groupe des éducatrices et 31% des sujets ont un titre d'emploi différent de celui se rapportant à leur formation. La liste présentée en annexe 2 (p.17) rend compte de la variété des postes occupés par les personnes faisant partie du groupe autres. On remarque que la variété des titres d'emplois occupés par le groupe autres se distingue d'une part, par les titres d'emplois reliés à des postes cadres et d'autre part, par des emplois reliés à des fonctions d'intervenantes, d'agentes et de conseillères dans le milieu scolaire ou communautaire. La majorité des personnes ayant répondu au sondage sont des femmes (77,35%) dont la moyenne d'âge varie entre 28 et 31 ans (cf.annexe 2 p.16).

Revenu

Les données descriptives indiquent que pour les personnes travaillant à temps complet, les sujets du groupe éducatrice ont un revenu supérieur (36 000$) aux sujets du groupe psychoéducatrice (31 000$) et ils ont majoritairement un seul emploi, mais ils travaillent 38 3\4 heures par semaine. A l'inverse, pour les personnes qui travaillent à temps partiel, les sujets du groupe psychoéducatrice gagnent davantage (27 147$) que les sujets

du groupe éducatrice (26 000$) alors que les sujets du groupe autres gagnent beaucoup moins (16 500$) que les sujets des deux autres groupes (cf annexe 2 p. 18).

Milieu de travail

Chez les personnes qui travaillent à temps complet on remarque que les sujets du groupe psychoéducatrice et du groupe éducatrice travaillent dans la même proportion (50%; 54,5%) auprès d'une clientèle ayant des problèmes de délinquance alors que les sujets du groupe autres travaillent dans des milieux plus variés.

La situation est différente concernant les travailleurs à temps partiel. En effet, aucun des sujets appartenant au groupe psychoéducatrice ne travaille en délinquance mais travaillent plutôt en milieu scolaire (87,5%). Les sujets du groupe éducatrice, tout comme leurs consoeures à temps complet, travaillent auprès d'une clientèle présentant des problèmes de délinquance (42,9%). Enfin, les sujets du groupe autres travaillent en psychiatrie (40%) ou dans un milieu non répertorié par le sondage (40%) ou encore en milieu scolaire (20%), (cf annexe 2 p.19).

Intention de changer d'emploi et genre d'emploi convoité

Parmi les sujets intéressés à changer d'emploi, 38,8% d'entre eux aimeraient obtenir un emploi de psychoéducatrice. Les sujets désirent principalement changer d'emploi pour des raisons reliées à autre chose (54%) que le domaine de travail (4%), l'horaire de travail (14,0%), la dimension pécuniaire (16%) ou encore les tâches relatives à la profession de psychoéducatrice (12%), (cf annexe 2 p.20).

RECONNAISSANCE

Satisfaction relative au travail

La satisfaction relative au travail se mesure sur un continuum allant de très satisfaite à très insatisfaite. On remarque que les sujets du groupe éducatrice ont une plus grande dispersion sur ce continuum (très satisfaite 14,2%; satisfaite 61,9%; insatisfaite 19%; très insatisfaite 4,8%) que les sujets des autres groupes. Chez les sujets qui travaillent à temps complet, le pourcentage de satisfaction au travail passe de 100% pour les sujets de groupe psychoéducatrice à 97,1% pour les sujets du groupe éducatrice (23,8%) alors que chez les sujets du groupe autres seulement 2,9% d'entre eux sont très insatisfaits. On remarque que la perception de la satisfaction au travail est différente chez les sujets qui travaillent à temps partiel. En effet, ce sont les sujets du groupe autres qui ont le plus haut pourcentage de satisfaction reliée au travail (88,9%) alors que 85,7% des sujets du groupe

psychoéducatrice sont satisfaits de leur travail comparativement à 69,5% pour les sujets du groupe éducatrice. Le même patron s'observe pour la perception de l'insatisfaction reliée au travail. Tout comme pour les sujets du groupe éducatrice à temps complet, les sujets du groupe éducatrice à temps partiel sont plus insatisfaits (30,4%) que les sujets des groupes psychoéducatrice (14,3%) et autres (11,1%), (cf annexe 2 p. 21).

Sentiment de faire le travail d'une psychoéducatrice

Le sentiment de faire le travail d'une psychoéducatrice se mesure aussi sur un continuum allant de tout à fait à jamais (tout à fait, souvent, un peu, jamais). En général, les sujets du groupe psychoéducatrice à temps complet et à temps partiel ont plus le sentiment de faire le travail d'une psychoéducatrice (tps complet 100%; tps partiel 92,9%) que les sujets des autres groupes. A l'inverse, les sujets qui travaillent à temps partiel, 56,3% des sujets du groupe éducatrice ont très peu le sentiment de faire le travail de psychoéducatrice (un peu 52,2%; jamais 4,3%) alors que 44,4% des sujets du groupe autres ont la même perception. Cette tendance s'observe aussi pour les sujets qui travaillent à temps complet tant pour les sujets du groupe autres (un peu 31,4%; jamais 5,7%) que pour les sujets du groupe éducatrice (un peu 23,8%; jamais 9,5%), (cf annexe 2 p. 22).

Ces différences entre les sujets quant au sentiment de faire le travail de psychoéducatrice de même que la satisfaction au travail ont soulevé quelques interrogations. A cet égard, nous avons vérifié l'existence d'une association d'une part, entre la perception de la satisfaction reliée au travail, d'autre part entre le sentiment de faire le travail d'une psychoéducatrice et le statut au travail pour l'ensemble des sujets (liste de rappel, contrat ou remplacement). Les résultats obtenus indiquent que la satisfation est plus élevée chez les personnes qui ont un contrat de travail ($X^2(4) = 13,8$ $p<0,01$) que chez les sujets étant sur une liste de rappel ou effectuant un remplacement. Les résultats n'ont révélé aucun effet significatif pour le sentiment de faire le travail de psychoéducatrice ($X^2(6)= 9,1$ p=ns) en fonction du statut.

Sentiment de connaître les types d'emploi que peut occuper une psychoéducatrice

En général, le sujets appartenant à chacun des groupes travaillant soit à temps partiel soit à temps complet ont le sentiment de connaître quelles sont les possibilités d'emplois pour une professionnelle de la psychoéducation. On remarque que les sujets du goupe psychoéducatrice à temps complet ont à 100% le sentiment de connaître les possibilités qui s'offrent à eux. Les personnes qui ont le moins ce sentiment sont les sujets appartenant au groupe psychoéducatrice mais qui travaillent à temps partiel (33,3%), les

sujets du groupe éducatrice (30%) et finalement les sujets du groupe autres (28%) qui travaillent à temps complet (cf annexe 2 p. 23).

CONCLUSION

Les données cumulées ne nous permettent pas de dresser un profil précis de la situation des jeunes professionnelles de la psychoéducation au Québec puisque la taille réduite de notre échantillon constitue un obstacle considérable pour l'utilisation d'analyses plus élaborées. Toutefois, deux points majeurs ressortent de son sondage. Le premier concerne la perception de la satisfaction reliée au travail et le second correspond au lien possible entre le milieu de travail et le sentiment de faire le travail d'une psychoéducatrice.

La perception de la satisfaction reliée au travail des jeunes professionnelles de la psychoéducation engagées à titre d'éducatrice est moins élevée que la satisfaction des psychoéducatrices engagées avec ce titre malgré qu'elles reçoivent un salaire inférieur aux éducatrices. Enfin, les professionnelles de la psychoéducation qui ont un titre d'emploi autres (cf annexe 2 p. 17) se retrouvent dans des secteurs de travail forts variés et ont un sentiment moins élevé de faire le travail de psychoéducatrice que les jeunes professionnelles engagées à ce titre.

ANNEXE 1

COPIE DU SONDAGE

Sondage sur l'évolution de la jeune psycho-éducatrice

Veuillez prendre note que l'utilisation du féminin inclut celui du masculin.

I. **Bloc Identification**

1. Sexe_____

2. Age _____ 3. Ville de résidence_____

4. Enumérez les diplômes obtenus depuis vos études secondaires:

	Niveau	Programme	Institution	Début/Obtention
A.	_____	_____	_____	19___/19___
B.	_____	_____	_____	19___/19___
C.	_____	_____	_____	19___/19___
D.	_____	_____	_____	19___/19___
E.	_____	_____	_____	19___/19___

II. **Bloc Formation de l'étudiante en psycho-éducation**

1. Etudiez-vous? A temps partiel_____ A temps complet___

2. Travaillez-vous? A temps partiel_____ A temps complet___

3. A quelle université recevez-vous votre formation?

_____

4. A quel niveau étudiez-vous et combien de sessions avez-vous complétées?

	Niveau	Nombre de sessions	
a.	Baccalauréat	_____	
b.	Maîtrise	_____	A. Recherche B. Travaux dirigés

5. Etes-vous accompagnée par une psycho-éducatrice dans votre milieu de stage?

OUI_____ NON_____ Ne s'applique pas_____

6. Est-il obligatoire que votre accompagnatrice soit une psycho-éducatrice? Oui_____ Non_____

Précisez_____

7. Selon vous, est-ce que votre formation théorique (en cours) vous sera utile pour votre travail?
1. Très utile 2. Utile 3. Inutile 4. Très inutile

8. Selon vous, est-ce que votre formation pratique (en cours) vous sera utile pour votre travail?
1. Très utile 2. Utile 3. Inutile 4. Très inutile

9. Etes-vous satisfait de votre formation?
1. Très satisfait 2. Satisfait 3. Insatisfait
4. Très insatisfait

10. Songez-vous à faire des études supérieures?
Maîtrise en psycho-éducation
OUI_____ NON_____ Déjà amorcées_____ Terminées_____
Doctorat OUI_____ NON_____ Déjà amorcées_____ Terminées_____

Si oui, Quel champ d'études_____

III. Bloc Formation antérieure de la travailleuse

1. Travaillez-vous? A temps partiel_____ A temps complet_____

2. Etudiez-vous? A temps partiel_____ A temps complet_____

3. Pendant vos stages étiez-vous accompagnée par une psycho-éducatrice?

	Oui	Non	Ne s'applique pas	Précisez le milieu
1ère année	___	___	___	_____
2e année	___	___	___	_____
3e année	___	___	___	_____
Maîtrise	___	___	___	_____

4. Etait-il obligatoire que votre accompagnatrice soit une psycho-éducatrice? Oui_____ Non_____

Précisez_____

5. Selon vous, est-ce que votre formation théorique en psycho-éducation vous est utile pour votre travail?

Certificat: 1. Très utile 2. Utile 3. Inutile 4. Très inutile
Baccalauréat: 1. Très utile 2. Utile 3. Inutile 4. Très inutile
Maîrise: 1. Très utile 2. Utile 3. Inutile 4. Très inutile

6. Selon vous, est-ce que votre formation pratique en psycho-éducation vous est utile pour votre travail?

Baccalauréat: 1. Très utile 2. Utile 3. Inutile 4. Très inutile
Maîrise: 1. Très utile 2. Utile 3. Inutile 4. Très inutile

7. Etes-vous satisfaite de votre formation en psycho-éducation?
1. Très satisfaite 2. Satisfaite 3. Insatisfaite
4. Très insatisfaite

8. Songez-vous à faire des études supérieures?
Maîtrise en psycho-éducation
OUI_____ NON_____ Déjà amorcées_____ Terminées____
Doctorat OUI_____ NON_____ Déjà amorcées_____ Terminées____

Si oui, Quel champ d'études_____

9. Avez-vous entrepris d'autres études? Oui_____ Non_____

Précisez_____

IV. <u>Bloc travail</u>

1. Travaillez-vous actuellement? Oui_____ Non_____
(Si non, passez au bloc recherche d'emploi)

2. Votre titre d'emploi est-il psycho-éducatrice? Oui____ Non____

Si oui,
a) Travaillez-vous à temps complet___ ou à temps partiel_____
b) Depuis combien de temps?_____
c) A la fin de votre formation en psycho-éducation, vous avez trouvé un emploi comme psycho-éducatrice après_____ mois.
d) J'avais déjà un emploi comme psycho-éducatrice_____

Si non,
a) Quel est le titre de votre principal emploi?_____
b) Travaillez-vous à temps complet_____ ou temps partiel_____
c) Depuis combien de temps?_____

d) Cherchez-vous toujours un emploi comme psycho-éducatrice?
Oui_____ Non_____
Si oui, depuis combien de mois cherchez-vous?_____
Si non, combien de mois avez-vous cherché?_____

3. Etes-vous détentrice d'un poste? Oui_____ Non_____

Si non,
a) Etes-vous sur une liste de rappel? Oui_____ Non_____
b) Travaillez-vous à contrat? Oui_____ Non_____
c) Avez-vous un remplacement? Oui_____ Non_____

4. Avez-vous plus d'un employeur? Oui_____ Non_____
Quels sont-ils_____

5. Nombre d'heures de travail par semaine?_____

6. Avez-vous créé votre propre emploi? Oui_____ Non_____

7. Pour votre <u>travail principal</u>, un candidat peut-il avoir une formation autre que la psycho-éducation? Oui_____ Non_____

Si oui quelle(s) est-elle(sont-elles):
A. Psychologue
B. Travailleuse sociale
C. Infirmière
D. Criminologue
E. Educatrice spécialisée
F. Technicienne en assistance sociale
G. Autres (précisez)_____

8. a) Combien d'employés y a-t-il dans votre équipe de travail?___
b) Combien sont des psycho-éducatrices?_____

9. Quelle est la formation de votre supérieur immédiat?
A. Psycho-éducatrice
B. Psychologue
C. Travailleuse sociale
D. Infirmière
E. Criminologue
F. Autres (Précisez)_____

10. Etes-vous syndiquée? Oui_____ Non_____ Ne s'applique pas____
Si oui, quel syndicat?_____

11. Quelle est votre classe salariale?_____
Ne s'applique pas_____

12. Quel est votre échelon?_____ Ne s'applique pas_____

13. Vous a-t-on reconnu des échelons pour vos études en psycho-éducation? Oui_____ Non_____

Si oui, combien pour:
A. Baccalauréat_____
B. Certificat_____
C. Maîtrise_____

14. Quel était votre revenu d'emploi avant retenues pour l'année 1990?_____

15. Avez-vous eu des vacances durant l'année 1990? Oui_____ Non__

Si oui, avez-vous eu le choix de votre période de vacances?
Oui_____ Non_____ Ne s'applique pas_____

16. Avez-vous pris des vacances payées? Oui_____ Non_____
Combien de jours?_____

17. Dans votre milieu de travail y a-t-il des congés de:
Maternité?: Oui_____ Non_____ Paternité?: Oui_____ Non_____

18. Etes-vous satisfait de votre travail?
1. Très satisfait 2. Satisfait 3. Insatisfait
4. Très insatisfait

19. Avez-vous le sentiment de faire le travail d'une psycho-éducatrice?
1. Tout à fait 2. Souvent 3. Un peu 4. Jamais

V. <u>Bloc Recherche d'emploi</u>

1. Quels sont les emplois que vous avez occupés depuis la fin de vos études? Nommez les titres d'emploi en commençant par le plus récent.

1._____ 4._____

2._____ 5._____

3._____ 6._____

2. Si vous êtes sur le marché du travail, avez-vous l'intention de changer d'emploi? Oui_____ Non_____

Si oui, quel emploi vous intéresse?_____

Pourquoi songez-vous à changer d'emploi?

_____

3. Avez-vous un plan de carrière? Oui_____ Non_____

Commentez:_____

4. Avez-vous le sentiment de connaître les types d'emploi que peuvent occuper la psycho-éducatrice? Oui_____ Non_____

Commentez:_____

5. Avez-vous fait une recherche d'emploi depuis les trois derniers mois? Oui_____ Non_____
Combien de demandes d'emploi_____

6. Quel(s) titre(s) d'emploi avez-vous sollicité(s)?

1._____

2._____

3._____

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

Merci de votre collaboration!

ANNEXE 2

Description de l'échantillon

PSYCHOEDUCATRICE

temps complet		temps partiel	
femmes:	16	femmes:	13
hommes:	03	hommes:	01
âge moyen:	30,6	âge moyen:	28,6

EDUCATRICE

temps complet		temps partiel	
femmes:	26	femmes:	24
hommes:	16	hommes:	04
âge moyen:	31,2	âge moyen:	28,4

AUTRES

temps complet		temps partiel	
femmes:	29	femmes:	08
hommes:	07	hommes:	03
âge moyen:	28,8	âge moyen:	31,6

Titres d'emploi de la catégorie AUTRES

- Agent de développement communautaire
- Agente d'éducation
- Agente de liaison
- Agente de formation
- Agente de recherche
- Agente de relations humaines
- Agente d'intégration
- Animateur en loisirs
- Chargée de cours
- Conseiller clinique
- Conseillère en emploi
- Conseillère en enfance inadaptée
- Coordonnateur d'unités de vie en réadaptation
- Coordonnatrice
- Coordonnatrice des programmes
- DSR
- Intervenante
- Intervenante en milieu scolaire
- Intervenante en santé mentale
- Intervenante en situation de crise
- Intervenante jeunesse
- Professeure
- Responsable des pensionnaires
- Responsable d'unité de vie
- Responsable d'un centre de stumulation précoce
- Sociothérapeute
- Soutien pédagogique
- Travailleur communautaire

PSYCHOEDUCATRICE

temps complet

revenus '91: 31 252$
nb heu/sem : 35

plusieurs emplois:
oui 28,6%
non 71,4%

temps partiel

revenus '91: 27 247$
nb heu/sem : 25

oui 23,5%
non 76,5%

EDUCATRICE

temps complet

revenus '91: 36 000$
nb heu/sem : 39 3/4

plusieurs emplois:
oui 7,7%
non 92,3%

temps partiel

revenus '91: 26 000$
nb heu/sem : 26 3/4

oui 22,7%
non 77,3%

AUTRES

temps complet

revenus '91 : 27 000$
nb heu/sem : 35

plusieurs emplois:
oui 21,2%
non 78,8%

temps partiel

revenus '91 : 16 500$
nb heu/sem : 24 1/2

oui 36,4%
non 63,4%

Milieu de travail

PSYCHOEDUCATRICE

temps complet

déficience	16,7%
délinquance	50,0%
ouvert	0,9%
psychiatrie	0,0%
scolaire	16,7%
autres	16,6%

temps partiel

déficience	12,5%
délinquance	0,0%
ouvert	0,0%
psychiatrie	0,0%
scolaire	87,5%
autres	0,0%

EDUCATRICE

temps complet

déficience	9,1%
délinquance	54,5%
ouvert	9,1%
psychiatrie	9,1%
scolaire	9,1%
autres	9,1%

temps partiel

déficience	0,0%
délinquance	42,9%
ouvert	0,0%
psychiatrie	14,3%
scolaire	28,6%
autres	14,2%

AUTRES

temps complet

déficience	13,3%
délinquance	6,7%
ouvert	13,3%
psychiatrie	13,3%
scolaire	20,0%
autres	33,3%

temps partiel

déficience	0,0%
délinquance	0,0%
ouvert	0,0%
psychiatrie	40,0%
scolaire	20,0%
autres	40,0%

Raisons reliées à l'intention de changer d'emploi

Pour l'ensemble des sujets:

Changement de domaine	4%
Horaire de travail	14%
Monétaires	16%
Tâches relatives à la formation PSE	12%
Autres	54%

Satisfaction au travail

PSYCHOEDUCATRICE

temps complet		temps partiel	
très satisfaite	52,6%	très satisfaite	50,0%
satisfaite	47,4%	satisfaite	35,7%
insatisfaite	0,0%	insatisfaite	14,3%
très satisfaite	0,0%	très insatisfaite	0,0%

EDUCATRICE

temps complet		temps partiel	
très satisfaite	14,3%	très satisfaite	13,0%
satisfaite	61,9%	satisfaite	56,5%
insatisfaite	19,0%	insatisfaite	30,4%
très insatisfaite	4,8%	très insatisfaite	0,0%

AUTRES

temps complet		temps partiel	
très satisfaite	47,1%	très satisfaite	33,3%
satisfaite	50,0%	satisfaite	55,6%
insatisfaite	0,0%	insatisfaite	11,1%
très insatisfaite	2,9%	très insatisfaite	0,0%

Sentiment de faire le travail d'une psychoéducatrice

PSYCHOEDUCATRICE

temps complet		temps partiel	
tout à fait	63,2%	tout à fait	42,9%
souvent	36,8%	souvent	50,0%
un peu	0,0%	un peu	7,1%
jamais	0,0%	jamais	0,0%

EDUCATRICE

temps complet		temps partiel	
tout à fait	35,7%	tout à fait	26,1%
souvent	31,0%	souvent	17,4%
un peu	23,8%	un peu	52,2%
jamais	9,5%	jamais	4,3%

AUTRES

temps complet		temps partiel	
tout à fait	17,1%	tout à fait	22,2%
souvent	45,7%	souvent	33,3%
un peu	31,4%	un peu	44,4%
jamais	5,7%	jamais	0,0%

Sentiment de connaître les types d'emploi que peuvent occuper une psychoéducatrice

Psychoéducatrice	tps complet	tps partiel
oui	100,0%	66,7%
non	0,0%	33,3%

Educatrice	tps complet	tps partiel
oui	82,4%	70,0%
non	17,6%	30,0%

Autres	tps complet	tps partiel
oui	72,0%	88,9%
non	28,0%	11,1%

LA PERSONNE VIOLENTE ET LA PERSONNE VIOLENTEE

PRESENTATION D'UNE INTERVENTION SPECIFIQUE SUR LA PROSTITUTION

(ATELIER 11)

Elisabeth Lajoie, psychoéducatrice, chef d'unité de réadaptation
Gilles Therrien, éducateur spécialisé,
de la Maison Notre-Dame de Laval.

INTRODUCTION[1]

Maison Notre-Dame de Laval est un centre de réadaptation accueillant des adolescentes **mésadaptées** socio-affectives. Celles-ci présentent des troubles de comportement sérieux (fugues répétitives, abus de drogues, refus de toute autorité, prostitution etc.) associés à des personnalités immatures, carencées ou profondément perturbées au plan narcissique.

Au début des années 80, des intervenants se sont interrogés sur le sens du vécu sexuel des adolescentes. Un défi s'imposait alors: **comment offrir une aide faisant en sorte que les adolescentes puissent davantage s'approprier leur vie sexuelle et devenir de plus en plus des individus exerçant des choix dans leurs rapports avec les autres?**

Dans un premier temps, l'accent a été mis sur les soins physiques et l'information. Dans un deuxième temps, un programme d'activités a été élaboré. Finalement, un programme d'intervention spécifique a été élaborée. Ce programme s'adresse aux adolescentes incestuées ou à celles s'étant adonnées à des activités de prostitution.

Objectifs poursuivis

- Que les adolescentes localisent les secteurs de leur vie encore affectés par leurs expériences d'abus ou de prostitution.
- Que les adolescentes puissent percevoir de façon plus nuancée les impacts de leurs expériences sur leur vie actuelle.
- Que les adolescentes élaborent des moyens nouveaux pour répondre à leurs besoins et pour mieux composer avec les conséquences de leurs propres expériences.

PROGRAMME D'INTERVENTION

Modèle théorique

Ce programme fut bâti en s'inspirant du modèle théorique de l'analyse stratégique qui a été adapté à l'étude de la prostitution (Lajoie,1983, Dorais, 1982-84). Ce modèle favorise l'analyse du comportement prostitutionnel par les finalités plutôt que par les causes. Il part du principe que ce comportement est motivé par des besoins légitimes mais que ce sont les moyens utilisés qui, par leur caractère inadapté sont destructeurs.

---

1. Texte tiré et inspiré du document "Programme d'interventions spécifiques en matière d'abus sexuelles auprès d'adolescentes mésadaptées en centre d'accueil de réadaptation: Bilan et réflexions cliniques". (Arpin, Dufaude, Dupuis, 1991)

Il s'agit donc d'une approche davantage cognitive qui favorise la réflexion, la recherche de solutions et la prise de décisions dans des dimensions concrètes et immédiates de la vie des adolescentes (retour à l'école, démarches d'emploi, relations avec les parents, les amis, ouverture à de nouveaux loisirs.)

Modalités de fonctionnement

En premier lieu, jetons un coup d'oeil sur l'organisation et l'animation de cette intervention.

1. **Temps.** L'intervention s'échelonne sur une période de 14 semaines réparties en deux blocs. Il y a un premier bloc de dix semaines, puis une relâche de quatre semaines, et un deuxième bloc de quatre semaines afin de permettre la synthèse de l'ensemble des réflexions.

2. **Durée.** La durée des rencontres est d'une heure chacune.

3. **Sujets.** Il s'agit d'un groupe fermé qui se compose d'un minimum de six adolescentes et d'un maximum de douze. La modalité de groupe a été privilégiée pour trois raisons:

a) cette modalité semble être, selon de nombreux auteurs, la plus appropriée pour aider des sujets ayant subi des abus sexuels, du moins dans un premier temps d'intervention;
b) elle correspond à une pratique bien établie dans le milieu;
c) elle apparait également appropriée au traitement des formes psychopathologiques de la lignée dépressive-limite.

Le groupe se veut ici un lieu de parole et de réflexion par opposition au silence et à l'agir qui caractérisent le fonctionnement psychique de ces sujets. **Le groupe** crée des conditions qui brisent l'isolement respectif des adolescentes et leur permet de vivre des expériences d'échange positives et nouvelles. Le groupe protège l'adolescente de l'angoisse suscitée par la relation duelle. Il exerce un effet de tiers médiateur et il introduit, également, une dimension de réalité sociale, en raison des interactions qui s'y déroulent.

4. **Participation.** Pour participer l'adolescente doit être admise à MNDL, elle doit reconnaître son implication dans la prostitution et vouloir participer à ce groupe. Les animateurs procèdent à une entrevue préliminaire pour vérifier l'existence de ces conditions.

5. **Animation de groupe.** Le groupe est dirigé par deux animateurs, un homme et une femme assumant les fonctions d'éducateur et de psychologue consultant.

6. **Modalité d'intervention.** Il y a deux modalités d'intervention: **La modalité de groupe** que nous avons décrite plus haut et **une modalité**

individuelle. Celle-ci est une entrevue, avec l'éducateur-accompagnateur de la jeune fille, qui a pour objectif d'approfondir les réflexions initiées en groupe. L'adolescente et l'éducateur reçoivent un résumé des réflexions de chacune des rencontres du groupe. L'adolescente peut choisir l'une et/ou l'autre modalité et sa participation demeure toujours volontaire.

7. **Contenu**. A chacune des dix premières semaines est associé un thème particulier; l'ensemble des thèmes correspond aux différentes facettes de l'expérience prostitutionnelle. Ces thèmes sont les suivants: l'entrée dans la prostitution, la fugue, la drogue, l'argent, les gens du milieu, les clients, la violence, les activités déviantes, la sexualité et les relations hommes-femmes.

Comme vous pouvez le constater ces thèmes suivent une progression spécifique. En effet, les différents sujets abordés se rapprochent de plus en plus d'un vécu émotif fondamental de l'adolescente. Cette répartition permet un certain apprivoisement pouvant faciliter l'ouverture demandée par les derniers thèmes.

8. **Déroulement de chaque rencontre**. Chaque rencontre suit toujours la même séquence à savoir:

a) l'identification du comportement (présentation des expériences),
b) l'identification des besoins sous-jacents,
c) les conséquences (analyse des avantages et des désavantages des moyens utilisés),
d) la recherche d'alternatives.

EVOLUTION DE LA REFLEXION DE L'ADOLESCENTE PAR RAPPORT A SON VECU PROSTITUTIONNEL

La présentation de l'évolution de la réflexion des adolescentes se fera à partir des thèmes de chacune des rencontres. Cependant il ne faut pas oublier que, même si la réflexion suit souvent la progression des thèmes dans son approfondissement, elle n'est pas cependant soumise à ceux-ci. En effet, nous pouvons retrouver tout au long de la démarche des réflexions tout aussi intenses ou importantes.

Première phase de l'intervention

Les thèmes abordées

a) **L'entrée dans la prostitution**. On entre dans ce monde parce qu'on y est forcé ou influencé par l'ami-souteneur ou quelqu'un qui veut notre bien. ex.: "On a pas le choix".

b) **Les fugues.** Ce sont des fuites de la réalité du placement, de la situation familiale, des conflits avec les parents. Fuir ce qui dérange. ex.: "Je suis partie parce que j'en avais assez des éduc**s.**"

c) **La drogue.** C'est une façon de se retrouver avec des ami(e)s. Se sentir acceptée, être loin des problèmes, des tensions, des pressions. C'est aussi pour affronter la danse et/ou la prostitution. ex.: "On se gèle les émotions." "JE me drogue pour oublier ce que je fais."

d) **L'argent.** C'est pour le pouvoir, c'est d'être important face aux autres. ex.: "PAYER la traite à tout le monde." C'est pour être indépendante, être appréciée. ex.: "LE plaisir on le choisit comme on le veut (drogue, vêtement, maquillage)". "PLUS j'apporte d'argent à mon souteneur plus j'ai de chances qu'il m'aime." "QUAND je payais de la drogue à mes ami(e)s, j'étais acceptée."

Les besoins identifiés

Pour l'ensemble de ces thèmes ce sont les besoins suivants qui ressortent le plus souvent: besoin d'argent, de gîte, de nourriture; on recherche le plaisir, la liberté, l'aventure; on a besoin d'être entourée, de plaire aux autres, de se sentir acceptée, d'être indépendante, d'avoir du pouvoir.

Le niveau de réflexion

On observe au début de la démarche: une tendance à se voir comme des victimes qui ont peu de maîtrise sur les évènements de leur vie; des adolescentes à la remorque du désir de l'autre; des adolescentes forcées, coincées, dépendantes; une recherche du plaisir, de l'aventure et une négation de la souffrance; des adolescentes défensives, qui tentent de banaliser l'agir, le comportement ne leur appartient pas vraiment.

Elles reconnaissent d'abord leurs besoins d'ordre matériel, les besoins d'appartenance à un milieu. Cependant les besoins affectifs sont minimisés. Le problème pour les adolescentes n'est pas la prostitution, mais la dépendance au souteneur et à la drogue. Selon les adolescentes, ce sont ces deux aspects qui engendrent la prostitution.

Les alternatives envisagées

A cette phase, les adolescentes expriment beaucoup de besoins mais peu de solutions. Elles ne s'y attardent pas car les besoins prennent toute la place.

Deuxième phase de l'intervention

Les thèmes abordés

a) **Les gens de milieu.** L'importance d'être valorisée, d'avoir une attention particulière, de plaire et de séduire.
ex.: "CA faisait plaisir d'entendre qu'il me trouvait belle."
* Mais en même temps on est exploitée, utilisée...
ex.: "IL profite de mon corps moi je profite de son porte-feuille". " ILS disent qu'on a des beaux yeux mais ils regardent notre cul."

b) **La violence.** C'est la souffrance physique et morale; c'est la révolte, la rage, la vengeance; la violence se mêle parfois à l'affection.
ex.: "ON s'endurcit on s'habitue à la violence".

c) **Les activités criminelles.** C'est pour le risque, le plaisir, l'attrait de l'interdit. ex.: "C'est trippant de voir une arme à feu sur son chum."

Les besoins identifiés

Besoin de parler, d'être comprise, besoin d'affection, de tendresse, de se sentir importante, de se faire respecter, besoin d'avoir une place auprès d'amis, besoin d'être protégée, d'être considérée, d'être acceptée.

Le niveau de réflexion

De plus en plus, nous observons une implication émotive, des sentiments de honte. Les adolescentes se voient comme mauvaises et sales. Elles se sentent finalement rejetées et humiliées. On y voit le caractère illusoire et inaccessible de leurs attentes en même temps qu'elles expriment clairement leurs difficultés à y renoncer.

Les alternatives envisagées

A cette phase, les adolescentes attendent encore des solutions magiques qui vont venir de l'extérieur. Elles vivent du désespoir, de l'impuissance et n'arrivent pas à voir de véritables solutions alternatives.

La troisième phase de l'intervention

Les thèmes abordés

a) **La sexualité.** On parle de tendresse, d'amour, de respect i.e. ce qu'on souhaite, ce qu'on recherche. Il y a une conscience de la dépendance à l'autre.(VS. dépendance au souteneur, à la drogue). On parle de dégoût.

b) **Les relations homme-femme.** On se questionne sur la possibilité de vivre une relation positive avec un homme alors qu'on a été exploitée et humiliée par ceux-ci. ex.: "MON chum est-il un client?"

Les besoins identifiés

Durant cette troisième phase, on observe beaucoup de confusion dans leur compréhension de la sexualité et de l'affection. Les besoins d'affection, d'être aimées, d'être comprises sont prédominants sur tous les autres. Mais, elles ne dissocient pas ces besoins de leur expérience sexuelle. ex.: un homme doux, gentil = un client potentiel.

Le niveau de réflexion

Les rencontres lors de cette phase sont souvent difficiles, car les sujets sont centrées sur elles-mêmes et sont très souffrantes. Il y a des sentiments contradictoires face aux hommes (bons ou méchants.) Il y a peu de nuances. Elles commencent à réfléchir sur leur degré de dépendance et se demandent comment arriver à la doser. Elles parlent de leurs vrais besoins.

Les alternatives envisagées

Elles abordent les alternatives plus concrètement.
ex.: "MOI pour un temps je n'aurai pas de chum ou alors je vais mettre mes conditions".

La quatrième phase de l'intervention

Dans cette partie on s'attarde aux solutions qui vont permettre de sortir du piège de la prostitution. On réfléchit sur le "**comment vivre avec cette expérience passée**". Plus la réflexion avance plus les adolescentes identifient un besoin personnel dominant qu'elles cherchent à combler. De plus chacune réalise que ce besoin était, depuis le début, sous-jacent à toutes ses actions.

Plus la réflexion avance, plus les avantages de la prostitution cèdent la place aux désavantages. Autant les solutions étaient extérieures à elles auparavant, autant elles réalisent maintenant qu'elles doivent se les approprier. Les solutions se concrétisent dans des projets quotidiens, dans de petits gestes, en sachant que l'expérience prostitutionnelle va les suivre tout au long de leurs vies.

Elles ont des projets, comme se trouver un emploi, harmoniser leurs relations avec leurs parents, s'occuper d'abord du jardin comme préparation à un futur emploi.

CONCLUSION

• La réflexion semble avoir favorisé l'appropriation de l'expérience prostitutionnelle chez les adolescentes dans un délai assez court.

• La relecture des expériences semble procurer une plus grande légitimité aux besoins d'antan.

• L'intervention permet à l'adolescente de dépasser une première perception globale d'elle-même et de son passé.

• La perception de l'image de soi s'enrichit de nouveaux attributs et elle devient plus nuancée.

• L'intervention permet le déclenchement d'une réflexion personnelle qui se poursuit tout au long de la démarche de réadaptation de l'adolescente.

LA CRISE APPRIVOISEE...
L'ENFANT MOINS DERACINE

(ATELIER 12)

Gaston Joly, psychoéducateur,
Denise Sauriol, éducatrice spécialisée,
Michel Carignan, psychoéducateur,
du Centre d'accueil Marie-Vincent

Jean Lajoie, conseiller, Direction de la Protection de la jeunesse,
Centre des Services sociaux du Montréal Métropolitain

PRESENTATION

L'ensemble des problèmes auxquels les jeunes sont confrontés n'est pas l'affaire unique de la Direction de la Protection de la jeunesse. C'est dans ce sens, que depuis quelques années, plusieurs projets d'intervention conjuguent les efforts de nombreux intervenants, issus de différents milieux, en vue d'offrir des alternatives aux enfants à leurs familles aux prises avec des difficultés d'adaptation sociale.

Le Conseil des affaires sociales[1] avait déjà signalé en février 1990 le nombre impressionnant de placements d'enfants. Le projet décrit dans les pages qui suivent vise précisément à réduire le nombre de placements d'enfants lorsque la situation de compromission peut être résolu autrement, soit par le maintien de l'enfant dans son milieu familial en apportant aux parents l'aide et le soutien nécessaires pour faire face à la situation de crise.

L'intervention en vertu de la Loi sur la Protection de la jeunesse doit demeurer une mesure exceptionnelle lorsque la sécurité ou le développement d'un enfant est ou peut être compromis. Or, il est devenu courant de recourir à cette loi pour tout problème auquel la communauté ne peut répondre faute de ressources. Résultat, la liste d'attente s'allonge et les moyens concrets favorisant le maintien de l'enfant dans son milieu de vie ne sont pas toujours accessibles.

L'actuel projet devait tendre ultimement, grâce à la collaboration et la complémentarité des intervenants de la Direction de la Protection de la jeunesse du CSSMM et de ceux du Centre d'accueil Marie-Vincent, à innover en matière d'intervention dans les cas de protection des jeunes.

Genres de situations ayant fait l'objet d'une intervention

Situation A: Novembre 1989

Les enfants B., Martin, 6 mois, Danny, 4ans, Claude, 10 ans sont placés d'urgence à la suite d'un signalement en vertu de l'article 38e de la Loi de la Protection de la jeunesse. Le père proférerait des menaces de mort à leur égard, de même qu'il aurait des propos suicidaires le concernant. La mère est hospitalisée à la suite d'un grave accident d'automobile dont le père serait le responsable. Monsieur est un homme très violent qui ferait un usage abusif d'alcool. Le père accepte de reprendre ses enfants, seulement si des mesures d'aide concrètes lui sont fournies pour palier à sa lourde tâche, due à l'absence temporaire de sa femme. L'éducateur interviendra pendant trois mois

1. Conseil des affaires sociales (1990). De la Protection des enfants au soutien des parents. Avis du Conseil des affaires sociales, page 13.

de même qu'il impliquera une auxiliaire familiale du CLSC ainsi qu'une psychoéducatrice scolaire. Le dossier est fermé à la DPJ et, à ce jour, les enfant B. n'ont pas été signalés à nouveau.

Situation B: Novembre 1989

Sophie L., 2 ans 1/2 est signalée à la DPJ parce qu'elle serait laissée seule chez elle (article 38e). Les policiers constatent sur place la situation et l'enfant est placée d'urgence. La mère avait confié l'enfant à un adolescent; elle serait alcoolique et toxicomane, le père, quoique n'habitant plus avec elle, serait très harcelant à son égard, voire même violent. Madame ne sait pas comment éloigner son ex-conjoint tout en permettant à sa fille de garder contact avec son père. Elle accepte l'intervention de l'éducateur afin de pouvoir reprendre sa fille tout en l'aidant à prendre des dispositions en vue de cesser sa consommation d'alcool et de drogues. L'intervention visera à assurer une meilleure réponse aux besoins de l'enfant et à clarifier la situation de madame avec son ex-conjoint. Madame s'inscrit aux mouvements Alcoolique anonyme et Cocaine anonyme, de même qu'elle établit une stratégie avec les policiers de son secteur visant à empêcher son ex-conjoint de venir chez elle. A ce jour, Sophie n'a pas été signalée à nouveau et le dossier à la DPJ est fermé.

Quelques données relatives au projet

Le projet a accueilli, au cours d'une période de onze mois, soixante-douze enfants issus de cinquante-et-une familles différentes.

Il y a eu deux fois plus de garçons que de filles et plus de la moitié d'entre eux étaient âgés de six ans et moins. La majorité étaient de souche québécoise mais un bon nombre provenait des communautés culturelles.

Près de deux cas sur trois étaient issus de familles monoparentales ayant majoritairement à leur tête une femme comme chef de famille et près de la moitié d'entre eux était enfant unique.

Au début de l'intervention de l'éducateur, un enfant sur quatre faisait l'objet de mesures d'urgence (hébergement en famille d'accueil ou en centre d'accueil). A la fin de son intervention, on comptait à peine quatre enfants sur soixante-douze hébergés en milieu substitut.

La majorité des enfants, soit près des trois-quarts, ont été référés pour négligence grave et un bon nombre, soit un sur cinq, pour sévices corporels.

Les signalements provenaient à peu près également des cinq secteurs de la région 6A, exception faite de Laval où ils étaient un peu moins nombreux.

Deux cas sur trois ont été référés à l'éducateur par l'équipe d'Urgences de jour, selon le protocole initial; un autre tiers par l'équipe de Réception et traitement des signalements.

Pour ce qui est de l'issue de l'intervention, seulement près de 25% des situations ont nécessité une référence aux équipes d'évaluation-orientation de la Direction de la Protection de la jeunesse. C'est donc le trois-quarts des situations qui n'ont pas eu à franchir la porte d'entrée de la DPJ.

Parmi les situations qui ont fait l'objet d'un suivi de la part de l'éducateur, le quart d'entre elles s'est soldé par une intervention terminale. Un autre quart a été référé aux services externes des Centres de services de réadaptation, le reste ayant été référé aux établissements et organismes du réseau.

PROJET D'INTERVENTION

A. Origine du projet

1. **Description**

C'est en novembre 1989, il y a un peu plus d'un an maintenant, qu'un projet de collaboration entre le Centre de services sociaux du Montréal métropolitain (CSSMM) et la Centre d'accueil Marie-Vincent démarrait au sein de l'équipe d'Urgence de jour de la Protection de la jeunesse. Soumis au Conseil de la santé et des services sociaux de la région de Montréal métropolitain (CSSSRMM) au printemps de la même année, qui acceptait de le recommander pour une demande de subvention, le projet recevait l'aval du Ministère au cours de l'été suivant.

A l'instar d'autres projets similaires, il s'inscrivait dans le cadre de l'opération dite "Liste d'attente". En effet, dès 1987, le CSSMM décidait de s'attaquer à ce problème devenu une réalité presque endémique, en mettant de l'avant certains projets d'intervention de nature à contrer ce phénomène.

Lors des résultats obtenus auprès d'adolescents en difficulté, l'idée de réitérer l'expérience auprès de l'enfance et de la petite enfance victimes de négligence grave ou d'abus physique, s'imposa d'elle-même, d'autant plus que les besoins de ces enfants se faisaient de plus en plus criants.

C'est donc avec l'objectif opérationnel d'avoir un impact significatif sur la situation intolérable des enfants en attente de services, que s'amorça la concertation entre le Centre d'accueil Marie-Vincent et la Direction de la Protection de la jeunesse de CSSMM.

Un second objectif, davantage clinique celui-là, visait à favoriser le maintien de l'enfant dans son milieu familial en offrant aux parents un support adéquat pour faire face aux difficultés auxquelles ils étaient confrontés.

Il s'agissait, en quelque sorte, d'intervenir très rapidement, en pleine situation de crise, pour en utiliser ses effets mobilisateurs et enclencher, sans plus tarder, le processus d'intervention, en mobilisant les ressources du milieu. On comptait ainsi contourner le piège de l'approche institutionnelle

ou de l'intervention lourde en matière de protection de la jeunesse, tout en prévenant une plus grande détérioration de la situation.

Par ailleurs, le projet répondait également à une autre préoccupation, celle d'éviter le recours systématique au placement pour faire face à la crise et écarter, lorsque cela s'avérait possible, le recours aux mesures exceptionnelles prévues par la Loi sur la Protection de la jeunesse.

Le Conseil des affaires sociales avait déjà signalé, en février 1990, le pourcentage anormalement élevé des enfants placés en milieu substitut , particulièrement ceux victimes de négligence grave. Le projet s'inscrivait également dans la perspective de réduire le nombre de placements d'enfants, lorsque la situation pouvait être résolue autrement.

2. **Cadre conceptuel**

L'esprit de la Loi sur la Protection de la jeunesse met de l'avant un certain nombre de principes qui ont servi de cadre conceptuel au projet de collaboration dont il est question ici.

Mentionnons d'abord le droit des jeunes à recevoir des services continus, de façon personnalisée, et celui d'être maintenu dans leur milieu familial ou, si ce n'est pas possible, dans un milieu qui se rapproche le plus de celui-ci.

L'hébergement en famille d'accueil ou en Centre d'accueil devient donc une décision qui doit être justifiée par la situation de l'enfant. Ce principe est d'ailleurs étroitement balisé par plusieurs articles de la loi.

L'autre principe, c'est que les parents demeurent toujours les premiers responsables de l'enfant, même si celui-ci est pris en charge par le Directeur de la Protection de la jeunesse. Aussi, l'intervention doit viser à supporter cette capacité parentale et, au besoin, à faire en sorte que des correctifs soient apportés.

Or, le support à la capacité parentale visant à assurer le maintien de l'enfant dans son milieu, implique nécessairement le recours aux diverses ressources de la communauté. C'est pourquoi, les différentes interventions doivent être concertées entre elles et viser une action la plus rapide possible afin d'éviter que la situation ne se détériore davantage.

Enfin, la Loi sur la Protection de la jeunesse s'adresse à une clientèle exceptionnelle, c'est-à-dire qu'on ne doit y avoir recours que lorsqu'on a des raisons de croire ou que l'on a acquis la certitude que le développement ou la sécurité de l'enfant est compromis. En dehors de cette éventualité, c'est toujours la Loi sur les services de santé et les services sociaux qui entre en jeu et qui doit guider l'intervention.

Nonobstant ces intentions généreuses du législateur, il est de notoriété publique que cette loi est devenue la porte d'entrée pour obtenir des services, compte tenu que les ressources concrètes de la communauté visant "le

maintien" de l'enfant dans son milieu familial ne sont pas toujours accessibles. L'actuel projet devait tendre ultimement, grâce à la complémentarité de l'intervenant de la DPJ et de celui du Centre d'accueil, à innover en matière d'intervention dans le cadre de situations de compromission.

En somme, le projet devait promouvoir:

. le maintien de l'enfant dans son milieu familial,
. le support à la capacité parentale,
. la rapidité de l'intervention,
. la concertation et la complémentarité avec les ressources du réseau et du milieu,
. le recours judicieux à la Loi sur la Protection de la jeunesse.

3. **Nature du projet**

Le projet s'adresse à la clientèle des enfants âgés de 0 à 12 ans, avec une ouverture particulière sur la petite enfance, soit les 0-5 ans. Il vise essentiellement les enfants signalés à la Direction de la Protection de la jeunesse pour négligence grave (art. 38e de la loi), mais aussi, pour abus physiques (art.38g), troubles de comportement sérieux (art.38h) et abandon (art. 38a). Il s'agit de situations d'urgence qui nécessitent toutes, une intervention immédiate.

Le projet fait appel à une action concertée entre les intervenants de l'équipe d'Urgences de jour de la Direction de la Protection de la jeunesse (DPJ) et un éducateur du Centre d'accueil Marie-Vincent affecté aux Urgences de jour. Rappelons que l'intervention de la DPJ, en plus d'assurer la prestation de services d'urgences, si cela s'avère nécessaire, doit permettre de statuer, suite à un signalement, sur la compromission de la sécurité ou du développement de l'enfant. L'intervention peut être minimale-terminale ou se solder par une référence aux autres établissements et organismes régis par la Loi sur les services de santé et les services sociaux ou encore aux équipes d'évaluation-orientation de la DPJ.

C'est à l'intérieur de ce cadre que s'inscrit l'intervention de l'éducateur. Sa tâche consiste à faire une intervention éducative et de réadaptation dans des situations qui seraient, autrement, acheminées aux équipes d'évaluation-orientation de la DPJ. Son rôle consiste à utiliser l'état de crise d'une façon constructive, à stabiliser la situation ou à motiver les bénéficiaires à recevoir des services à l'intérieur d'un processus d'accompagnement et, dans cette éventualité, à assurer un transfert personnalisé. Il s'agit d'une intervention limitée dans le temps, dite de "court terme".

4. **Objectif général**

Mettre sur pied un projet d'intervention concerté à l'intention des enfants âgés de 0-12 ans et de leurs familles, signalés à la Direction de la Protection de la jeunesse en pleine situation de crise, dans un contexte d'urgence, en vue de répondre le plus rapidement possible à leurs besoins.

5. **Objectifs spécifiques**

. Eviter de faire entrer plus avant cette clientèle dans le système de protection, en privilégiant une intervention intensive à la porte d'entrée du système.
. Favoriser une intervention concertée dans le milieu de vie, en exploitant au maximum les effets mobilisateurs de la situation de crise.
. Contribuer à maintenir l'enfant dans son milieu parental et mettre en place les moyens pour y parvenir, de concert avec les ressources du milieu.

6. **Moyens**

. Identification et mise en place du support nécessaire au maintien de l'enfant dans son milieu.
. Elaboration du plan de services, s'il y a lieu, et identification de son responsable.
. Conclusion d'ententes avec les services externes des centres de services de réadaptation, les organismes du réseau (CLSC, CH, écoles...)

7. **Responsabilités**

Direction de la Protection de la jeunesse:

. Procède à l'évaluation du signalement retenu en code d'urgence et prend en charge les interventions reliées à la situation de crise.
. Détermine s'il y aura ou non implication de l'éducateur.
. Etablit, en concertation avec lui, les actions à poser avant l'orientation finale.
. Statue sur l'orientation, à savoir: fermeture avec ou sans référence; prise en charge selon la Loi sur la Protection de la jeunesse dans un cadre volontaire ou judiciaire.

Centre d'accueil Marie-Vincent:

. Fournit les données nécessaires à la faisabilité de la mesure proposée.
. Participe à l'élaboration, en cours d'évaluation, des mesures d'aide préconisées pour l'enfant.
. Effectue les interventions requises auprès de l'enfant et de son entourage pour favoriser son maintien dans son milieu naturel.

. Joue un rôle d'accompagnateur à l'endroit de l'enfant et de ses parents si une mesure temporaire de placement est préconisée.
. Assume les interventions requises faisant suite aux décisions d'orientation prises par la DPJ.
. Assure la liaison avec les éducateurs des différents points de services des centres de services de réadaptation et des autres établissements ou organismes de la communauté.

8. **Déroulement du projet**

Même si, au départ, l'éducateur devait être affecté de façon prioritaire à l'équipe d'Urgences de jour, il avait été prévu, dans le cadre du projet "remanié", qu'une porte allait demeurer ouverte aux besoins de l'équipe de Réception et traitement des signalements.

Cette prévision s'est avérée judicieuse, les besoins éprouvés par cette dernière équipe n'ayant pas manqué de se faire sentir très vite. C'est ainsi que l'éducateur fut amené à diversifier ses investissements et à collaborer à la vérification et à la priorisation de certains signalements, ainsi qu'à la mise en place de mesures d'aide et de support aux parents.

8. Evaluation du projet

Le projet a démarré le 6 novembre 1989 et la compilation des données pour les fins de cette évaluation se termine le 5 octobre 1990. Elle porte donc sur une période de onze mois.

Source du signalement

Même si, au départ, l'éducateur était affecté en priorité à l'équipe d'Urgences de jour, près du tiers des cas ont été référés par l'équipe de Réception et de traitement des signalements. Il semble que ce soit les besoins importants éprouvés par cette équipe qui aient motivé cette pratique.

Quelques caractéristiques de la clientèle

Nombre. Au cours de la période de onze mois sur laquelle a porté l'évaluation, le projet a accueilli 72 enfants issus de 51 familles différentes.

Tableau 1. **Sexe.**

Le projet a accueilli environ deux fois plus de garçons que de filles (62.5% contre 37.5%).

Tableau 2. **Age.**

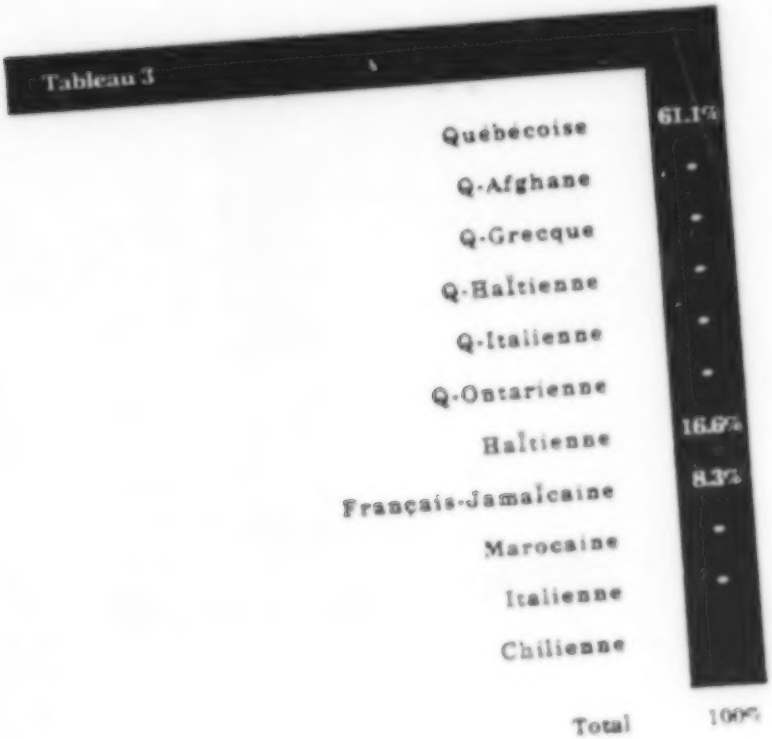
Un enfant sur trois, soit 34.7% de la clientèle, était âgé de trois ans et moins et plus de la moitié, soit 55.6%, était âgée de moins de six ans. Ces données indiquent clairement l'importance numérique de la petite enfance parmi la clientèle du projet.

Tableau 2

	Filles	Garçons		Total
	52.0%	24.5%	0-3 ans	34.7%
	18.5%	22.2%	4-6 ans	20.9%
	11.1%	20.0%	7-9 ans	16.6%
	18.5%	33.3%	11-12 ans	27.8%
Total	100%	100%		100%

Tableau 3. **Origine ethnique.**

La majorité des enfants, 6.1% étaient Québécois de souche. On note, d'autre part, la présence d'enfants dont l'un des parents est issus de communautés culturelles (représentée sur le tableau par un Q).



Milieu de vie. L'incidence de la monoparentalité est très élevée. En effet, 65.3% des 72 enfants, soit près des deux tiers, vivent dans une famille monoparentale ayant à sa tête, soit une femme (56.9%), soit un homme (8.4%).

Placement des enfants. Du point de vue du maintien de l'enfant dans son milieu de vie, on constate que la majorité des enfants n'ont pas fait l'objet d'un placement. Parmi les 17 enfants placés, quatre seulement l'étaient encore au terme de l'intervention. En effet, au début de l'intervention, 23.6% des enfants étaient hébergés en milieu substitut: 19.5% en familles d'accueil et 4.1% en centres d'accueil. A la fin de l'intervention, ils n'étaient plus que 5.5%.

Il est important de spécifier qu'il s'agit ici de placements effectués en contexte de crise par l'équipe d'Urgences sociales, le soir, la nuit ou les fins de semaine et que les enfants n'auraient probablement pas été retirés de leur milieu substitut si l'éducateur n'avait pas été impliqué dans le plan d'intervention.

Tableau 4.

Tableau 4

Début		Fin
18.0%	Famille biparentale	23.6%
1.4%	Famille reconstituée	3.8%
2.8%	Famille monoparentale (père)	8.4%
54.1%	Famille monoparentale (mère)	56.9%
19.5%	Famille d'accueil	4.1%
4.1%	Centre d'accueil	1.4%
100%	Total	100%

Tableau 5. **Nombres d'enfants par famille.**

Il peut être intéressant de noter que dans presque la moitié des cas, les familles ne comptaient qu'un seul enfant.

Tableau 5	
Six enfants	-
Cinq enfants	-
Quatre enfants	-
Trois enfants	-
Deux enfants	11.1%
Un enfant	48.6%

Tableau 6. **Problématiques.**

Près de trois enfants sur quatre (70.9%) ont été signalés en vertu de l'article 38e de la Loi sur la Protection de la jeunesse, c'est-à-dire pour négligence grave, et plus de un sur cinq (22.2%) pour abus physiques.

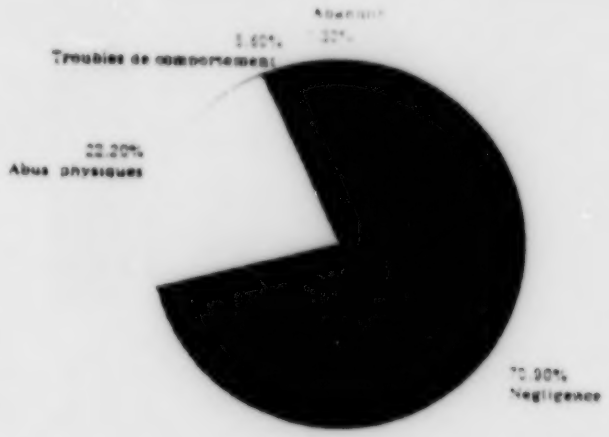


Tableau 7. **Territoires de provenance.**

Les cas provenaient à peu près également de tous les territoires de la région 6A, exception faite de la région de Laval où ils étaient un peu moins nombreux.

Tableau 7

Centre-Ville	18.0%
Centre-Nord	25.0%
Sud-Ouest	19.5%
Est	26.4%
Laval	11.1%
Total	100%

C. Quelques impacts du projet

1. L'intervention précoce

A l'origine, le projet devait desservir la clientèle des enfants âgés de 6 à 12 ans afin de respecter la vocation première du Centre d'accueil Marie-Vincent. Toutefois, la porte demeurait ouverte aux enfants âgés de six ans et moins, compte tenu de l'importance de leurs besoins et de la possibilité qu'ils puissent, à leur tour, bénéficier de ce type d'intervention. Celle-ci devait, cependant, être adaptée à leur degré de développement.

L'importance numérique de la petite enfance -plus de la moitié des cas- ayant afflué aux équipes d'Urgences de jour est venue confirmer la justesse de notre intuition de départ. Cet investissement intensif auprès de la petite enfance s'inscrit dans la foulée du préjugé favorable pour l'intervention précoce et rejoint les préoccupations de l'heure des milieux scientifiques. A cet effet, les travaux réalisés par le Groupe de recherche sur l'inadaptation psycho-sociale chez l'enfant (GRIP), de l'Ecole de psycho-éducation de l'Université de Montréal, démontrent également l'importance de l'intervention précoce sur le développement de l'enfant et sur la cristalisation des conflits.

2. La négligence, la monoparentalité et l'insularité maternelle

L'importance appréhendée de l'incidence de la monoparentalité et de la problématique de la négligence s'est également vue confirmée. La dyade monoparentalité-négligence, omniprésente dans la littérature en matière de "maltraitance", s'est vue confirmer chez la clientèle issue de familles monoparentales ayant à leur tête une femme. Il s'agit là d'une problématique extrêmement complexe que l'on commence à peine à mieux cerner. En effet, la preuve de négligence, obtenue nécessairement par la négative puisque c'est "l'absence de..." qu'il importe d'évaluer, s'avère d'autant plus difficile à faire que l'on se retrouve souvent en face d'une matérialité de faits diffuse.

Pour cette raison, l'intervention auprès de cette clientèle est difficile, mais surtout à cause de ce que l'on a toujours cru être son manque de motivation. A cet effet, les expériences en matière de "Parent training Programs" aux Etats-Unis ont permis de mettre en lumière une réalité très particulière qui semble caractériser bon nombre de ces femmes chefs de familles, c'est le concept "d'insularité maternelle".

L'insularité maternelle, c'est à la fois un sentiment d'impuissance face au présent et d'incapacité en regard de l'avenir, lié à un grand isolement social. Mais plus encore, les relations que ces mères peuvent entretenir avec leur famille, leur milieu social et les organismes gouvernementaux, dont elles dépendent pour la plupart, sont empreintes d'agressivité, de méfiance et de rejet. La majorité de leurs contacts sociaux sont, de plus, perçus, par

elles, comme étant coercitifs. C'est donc tout cela qui explique cette non-motivation apparente et cette difficulté à s'engager, à long terme, dans un processus d'intervention.

Il va sans dire qu'une part importante du projet a consisté à briser ce cercle vicieux en apportant une aide concrète à ces mères et en les mettant en contact avec des organismes du réseau et de la communauté. Les nombreuses références faites à ces organismes témoignent donc de l'atteinte de cet objectif de départ.

L'arrimage entre les besoins de cette clientèle et la réponse des ressources s'est fait par le biais d'un accompagnement de chaque instant pour vaincre la peur quasi irrationnelle entretenue par ces femmes à l'endroit des organismes du réseau.

C'est en somme à un travail d'apprivoisement auquel il aura fallu se livrer afin d'aider ces mères à recourir aux services institutionnels et communautaires.

3. **L'intervention d'urgence et la liste d'attente**

Le projet a eu un autre impact significatif sur la référence des signalements aux équipes d'évaluation-orientation de la Direction de la Protection de la jeunesse, ayant pour résultat de réduire considérablement la liste d'attente. De fait, seulement 23,7% des enfants ont été référés aux équipes d'évaluation-orientation de la DPJ.

C'est donc plus de 75% des cas ont été bloqués à la porte d'entrée de la DPJ, évitant ainsi d'aller plus avant dans le processus de la Loi sur la Protection de la jeunesse et d'enclencher, il faut bien le dire, une démarche inutilement lourde dans la plupart de ces cas.

Si on retranche les dix-sept cas référés aux équipes d'évaluation-orientation de la DPJ, c'est dire que 55 ont fait l'objet d'un suivi de la part de l'éducateur. Pour un quart de ces enfants, l'intervention de l'éducateur a suffi pour régler la crise. Un autre quart a été référé aux services externes du centre d'accueil et la dernière moitié, aux organismes du réseau.

Il faut par ailleurs noter qu'aucun nouveau signalement n'a été enregistré jusqu'à maintenant concernant toutes ces situations. C'est pourquoi, nous avons toutes les raisons de croire que l'intervention s'est avérée efficace et appropriée.

Il est donc possible d'induire qu'une intervention rapide et intense, déclenchée dès la réception du signalement, conduit, dans la majorité des cas, à une résulution du problème assez satisfaisante.

D'ailleurs, toute la littérature nord-américaine sur l'intervention de crise est unanime à vanter l'efficacité de ce type d'intervention. Rompant avec la tradition classique qui percevait négativement la crise, cette

approche vise au contraire à utiliser au maximum la richesse de ses effets mobilisateurs pour amorcer rapidement le processus de résolution du conflit et cela, avant que les mécanismes de défense n'aient refait surface et n'entrainent une nouvelle phase d'inertie.

Deux études, l'une canadienne, l'autre américaine viennent accréditer cette thèse. Il s'agit d'évaluations de programmes d'interventions auprès de victimes d'actes criminels aux prises avec le syndrôme du stress post-traumatique. D'une façon analogique, il est possible d'établir des similitudes entre ce phénomène et celui des enfants ou des parents qui font l'objet d'un signalement et qui sont, à maints égards, eux aussi victimisés.

Ces deux études parviennent donc à la conclusion que "si des services sont offerts aux victimes dans les heures ou les quelques jours suivant l'agression, les probabilités sont de l'ordre de 75% qu'aucune autre intervention ne soit nécessaire et de 90% qu'aucun traumatisme sérieux ne résulte de l'événement." (Stein 1980, Baril et Morissette 1985)[2]

3. **Le maintien dans le milieu**

Le dernier impact concerne le maintien de l'enfant dans son milieu parental. Tous les enfants ont pu être maintenus dans leur famille et la grande majorité de ceux qui avaient été placés d'urgence en milieu substitut au moment du signalement ont pu réintégrer leur cellule familiale.

On peut donc supposer que l'offre de service immédiate, doublée au "maillage" de ressources du réseau et d'organismes du milieu, a pu favoriser pareil résultat. C'est en somme l'actualisation du plan de services ou du concept de "case management" qui a joué en faveur du maintien de l'enfant dans son milieu et dont l'efficacité est encore démontrée dans la revue de littérature.

4. **Coûts engendrés par le projet**

Il n'est pas simple, même après analyse, d'établir une comparaison équitable entre les coûts relatifs à une intervention de ce type sur le plan des Urgences de jour à la DPJ, et une intervention en Centre de services de réadaptation. En fait, on peut postuler qu'il s'agit peut-être de deux clientèles différentes - du moins en partie - , de deux modes d'intervention complémentaires et, d'autre part, de deux niveaux d'intervention dans le continuum des services à l'enfance.

---

2. Association Plaidoyer-Victimes (1987) Mémoire présenté au Comité de la politique de santé mentale, Ministère de la santé et des services sociaux.

Cependant, il est clair que le maintien d'un enfant dans son milieu naturel engendre des coûts financiers moindres que le recours à un milieu substitut.

CONCLUSION

En terminant, on peut déjà constater que le projet actuel, permet:

. de réaliser des gains psychosociaux importants pour les enfants et les familles impliquées; des familles qu'on a aidées à ne pas se disloquer, des gens à qui on a offert d'autres solutions que la violence, et surtout, peut-être, des enfants à qui on a permis d'être moins déracinés;

. l'exploration, pour les intervenants, d'autres modes d'intervention et d'une alternative au placement d'un certain nombre d'enfants. En cela, le projet contribue à innover sur le plan de la pratique professionnelle. On ne peut ignorer cependant que, quelle que soit l'intervention réalisée auprès de certains jeunes et de leur famille, certains enfants devront être placés en centre d'accueil pour fins de réadaptation et que cette solution sera pour eux tout à fait indiquée;

. qu'un plus grand nombre de jeunes et de familles soient aidés adéquatement, au bon moment, diminuant d'autant l'attente d'un service auquel ils ont droit et, chose plus importante, encore, réduisant le risque de détérioration de leur situation;

. une plus grande concertation entre les différents partenaires du réseau et de la communauté (CSS, CAR, CLSC, organismes communautaires, etc.) offrant ainsi une réponse plus adaptée aux besoins des enfants et de leur famille;

. un recours plus judicieux à la Loi sur la Protection de la jeunesse, respectant ainsi la philosophie mise de l'avant par le législateur.

L'AGGRAVATION DE LA VIOLENCE CHEZ LES JEUNES

(ATELIER 13)

Alain St-Germain, directeur,
Service de police de la Communauté urbaine de Montréal

PRESENTATION

Il me fait plaisir de m'associer à messieurs Jean Trépanier et Gilles Beaulieu afin de vous transmettre nos constatations et nos réflexions concernant l'aggravation de la violence chez les jeunes.

Ma présentation s'articule à partir des trois volets suivants: a) l'étendue de la criminalité juvénile et plus spécifiquement celle reliée à des actes de violence (sa gravité); b) les interventions de la police et; c) les stratégies à développer ou à maintenir pour enrayer cette violence.

Mais auparavant, j'aimerais vous préciser que les données dont je ferai mention concernent seulement le territoire de la Communauté urbaine de Montréal et ces données ne font référence qu'au nombre d'événements qui nous ont été rapportés.

PROBLEMATIQUE, INTERVENTIONS, STRATEGIES

A. L'étendue de la violence des jeunes

Quelle place occupe la violence chez les jeunes dans l'ensemble de la délinquance juvénile? Depuis dix ans, soit de 1980 à 1990, la criminalité en général (adulte et juvénile) rapportée à notre service a augmenté de 23% passant de 178 656 crimes à 220 597.

Durant cette même période, la proportion des juvéniles appréhendés, c'est-à-dire accusés ou traités hors-cour, sur notre territoire a diminué, passant de 10 485 individus en 1980 à 5 475 en 1990. Par contre, le nombre d'adultes appréhendés a augmenté, passant de 28 434 individus en 1980 à 40 799 en 1990.

Les facteurs de la violence juvénile

Comment peut-on expliquer cette situation? Différents facteurs peuvent être invoqués. Il y a entre autre les changements démographiques, soit la dépopulation des villes au profit des banlieues et la baisse du taux de natalité.

Ces changements peuvent être confirmés statistiquement par les données du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal qui rapporte une baisse entre 1981 et 1990, de 15.6% du nombre d'inscriptions dans ses écoles d'élèves de niveaux primaire et secondaire.

Il y a aussi les changements législatifs (la Loi sur la protection de la jeunesse en 1979 et la Loi sur les jeunes contrevenants en 1984). Et j'ajouterai aussi, l'application de mesures d'éducation et de prévention dont vous êtes partie, avec un grand nombre d'intervenants institutionnels ou

communautaires qui travaillent ardemment à aider, diriger et encadrer les jeunes et leurs parents qui ont besoin d'un soutien spécifique.

Tous ces facteurs combinés peuvent avoir eu un impact sur les résultats que nous connaissons.

Toutefois, d'autres facteurs ont modifié la nature de leur délinquance vers d'autres types de crimes. En effet, en 1990, près de 20% des juvéniles appréhendés l'ont été pour des voies de fait ou des vols qualifiés. A ce chapitre, il s'agit d'un changement important. Par exemple, le nombre d'arrestations de jeunes pour vols qualifiés de 1984 à 1988, a augmenté de 85%, passant de 205 juvéniles appréhendés à 380. En 1990, on enregistrait toutefois une baisse significative avec 288 juvéniles appréhendés pour ces délits. En 1991, le nombre est de nouveau à la hausse avec 343 juvéniles appréhendés.

Concernant les voies de fait, la situation est similaire, c'est-à-dire que nous avons connu une hausse de 1984 à 1988 passant de 553 juvéniles appréhendés à 790, soit 43% de plus. En 1990, nous avons enregistré une légère baisse avec 766 juvéniles appréhendés. Toutefois, en 1991, le nombre de juvéniles appréhendés est de 1 076, soit près du double de ce que nous avions enregistré en 1984.

Comme vous pouvez le remarquer, nous avons affronté au cours des dernières années une hausse considérable du nombre de juvéniles appréhendés pour des crimes à caractère violent.

La gravité de la violence

Mis à part l'aspect de l'étendue de la violence, peut-on dire que la violence qui sévit aujourd'hui est de nature plus grave que celle d'hier.

A ce point de vue, vous penserez sûrement, comme moi, qu'un vol qualifié ou un voie de fait est toujours grave, en ce sens qu'il met en cause l'intégrité physique et psychologique d'une personne et cela peu importe le moyen ou la technique utilisée pour commettre ce crime.

Ce qui est particulier dans la violence que nous constatons actuellement lors de nos interventions, ce sont **les motifs des crimes, l'usage d'armes, l'implication des jeunes dans des gangs dont les activités principales sont criminelles, et la violence raciale.**

Les motifs. Auparavant, un vol qualifié visait de préférence une banque, un commerce florissant ou encore le porte-feuille bien garni d'un adulte. Aujourd'hui, les vols qualifiés visent très souvent les jeunes qui ont le malheur de porter une casquette, des bottes ou un manteau à la mode et ce, sans compter ceux et celles qui possèdent une carte d'autobus, une radio baladeur ou une planche à roulettes.

Les motifs pour faire un vol qualifié sont devenus anodins par rapport aux conséquences que peut entrainer ce genre de crime. Les jeunes prennent beaucoup de risques pour obtenir rapidement ce qu'ils désirent.

L'usage d'armes. La deuxième particularité est l'usage d'armes chez les jeunes. On constate avec regret que l'usage du couteau est devenu, pour un grand nombre de délinquants, une pratique courante. Cette situation est passablement nouvelle chez les jeunes qui auparavant utilisaient davantage la force physique pour commettre leurs crimes.

Durant les années 1988-89, l'usage du couteau pour les crimes contre la personne (contre des juvéniles) nous a été signalé au moins à 300 reprises.

Les gangs dont les principales activités sont criminelles. Comme troisième particularité, il y a l'apparition des gangs de jeunes qui utilisent la violence comme mode d'expression. Nous sommes très conscients que les gangs de jeunes ont toujours existé et qu'un gang n'est pas toujours synonyme de comportement violent.

Pour notre part, nous nous intéressons particulièrement aux gangs qui sont plus ou moins organisés et structurés autour d'un objectif commun de criminalité. La criminalité qui leur est attribuée en est une composée d'actes de violence sur la rue, d'introductions par effraction, de méfaits, de proxénétisme et de trafic de drogues.

J'aimerais, ici, ouvrir une brève parenthèse pour vous rappeler que des gangs criminalisés ont déjà existé à Montréal avant aujourd'hui et qu'il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau. Par exemple, à la fin des années 60, des groupes de motards criminalisés sillonnaient les rues de la ville en terrorisant les commerçants, tout en protégeant leur territoire contre les autres groupes.

Ceci dit, les gangs que nous connaissons aujourd'hui sont apparues il y a environ six (6) ans. Il s'agissait alors d'une majorité d'adolescents qui, sous prétexte d'aider des jeunes filles souvent en fugue, les séquestraient et devenaient leurs proxénètes. Aujourd'hui, plusieurs des membres de ces gangs sont devenus adultes et leurs crimes sont encore violents et axés vers le proxénétisme, le recel, le trafic de stupéfiants et on ne lésine pas sur les moyens violents pour imposer la discipline du gang. C'est par la violence que ces gangs imposent leur pouvoir et satisfont leurs vengeances.

Les individus qui font partie de ces gangs proviennent de milieux défavorisés où l'accession à un emploi est difficile et où le degré d'éducation est faible. Une certaine analogie peut être établie avec la situation qui est rapportée par la police de Los Angeles. On y a identifié des gangs de jeunes criminalisés appelés les "Crips" et "Bloods". Ceux-ci auraient connu une évolution similaire aux gangs qui existent maintenant chez

nous. Des jeunes individus se regroupent pour se défendre contre d'autres jeunes. Puis, dans les écoles, les membres des groupes les plus forts décident de faire de l'extorsion (ou, taxage) envers tous ceux qui ne sont pas membres de leur groupe. Les jeunes prennent rapidement l'habitude du pouvoir et de l'argent; même sans structure formelle, les membres les plus vieux (parfois entre 20 et 30 ans) ont développé une réputation de violence. Ils utilisent les plus jeunes pour faire le commerce de stupéfiants et commettre des crimes violents. Les jeunes entre 14 et 18 ans y sont habituellement les plus violents parce qu'ils doivent faire leurs preuves pour être acceptés.

Chez nous aussi, nous avons vu le prénomène de l'extorsion (ou taxage) prendre de l'ampleur et s'aggraver pour devenir des vols qualifiés sur la personne et des actes d'agressions gratuites car, pour être acceptés, les jeunes doivent prouver leur capacité violente.

On a aussi constaté des conflits entre les gangs pour contrôler des territoires. A cet égard, l'usage des armes a évolué et on a retrouvé, en plus des couteaux, des fusils tronçonnés lors de perquisitions chez des membres de gangs.

Aujourd'hui, on évalue qu'il existe près d'une quinzaine de groupes criminalisés qui sont, tel que je vous le mentionnais, plus ou moins structurés.

Afin d'en savoir plus sur le phénomène des gangs, je vous invite à assister demain à la conférence sur ce sujet ou le sergent-détective Pierre Marotte, du SPCUM, est l'un des conférenciers. Il vous présentera leurs historique, leurs activités, leurs motivations ainsi que leur degré de violence.

Et pour terminer avec ce volet de la gravité de la violence, la dernière caractéristique que je vous soumets est l'affrontement racial.

La violence raciale. N'importe quel prétexte peut servir à motiver un affrontement qui, occasionnellement, met en conflit des groupes entre eux. On utilise des couteaux, des bâtons de baseball ou de hockey et des machettes. Ce genre d'événement peut mettre en confrontation des groupes organisés tels les Skinheads ou bien des individus qui ne sont membres d'aucune organisation structurée.

Selon nos données, les affrontements raciaux de nature violente contre la personne, sont passés de 20 cas en 1990 à 30 en 1991. Pour chacune de ces années, les Skinheads ont été impliqués dans 10 événements violents alors que des adolescents sans groupe spécifique ont été impliqués dans quatre cas en 1990 et 15 en 1991. 241 personnes furent impliquées soit comme suspects ou comme accusées de ce genre de délits. Ces faits qui nous sont rapportés, démontrent la tension qui existe dans certains milieux. Toutefois, nous

pensons que ce problème est beaucoup plus important et que les conflits ne nous sont pas tous signalés.

Ces quelques remarques complètent donc le volet de la gravité de la violence et, comme vous pouvez le constatez, l'ensemble de nos jeunes ne jouissent pas d'un climat de vie et d'apprentissage toujours idéal.

B. Les interventions de la police

Du côté de l'organisation policière, nous avons, entre autres, comme mission de prévenir le crime et de rechercher ceux qui ont contrevenu aux lois pour les traduire en justice. Devant la hausse et la gravité des actes violents subis et commis par des jeunes, nous avons dû réagir en intervenant premièrement par des actions répressives. C'est ainsi que nous avons créé un groupe de policiers spécialisés pour intervenir auprès des gangs de rues. Ces policiers centralisent l'information concernant les gangs et portent les accusations criminelles. Mais rapidement, nous avons aussi entrepris des actions de prévention.

Les actions de prévention

Ainsi, cette équipe, en collaboration avec les équipes locales de police-jeunesse, rencontrent les intervenants sociaux tels que les éducateurs des Centres d'accueil, les travailleurs sociaux ainsi que les différents intervenants du domaine judiciaire pour les sensibiliser à cette problématique et aux mesures de prévention à appliquer.

Localement, les policiers des groupes police-jeunesse et les policiers patrouilleurs ont développé et appliqué plusieurs programmes de prévention afin d'assurer une plus grande présence policière auprès des jeunes.

Par nos contacts et notre présence auprès des jeunes, nous tentons de désamorcer des conflits ou de dissuader les jeunes de commettre des actes criminels. Plusieurs interventions du service ont pour cibles les alentours des écoles, des arcades, des stations de métro, des parcs et de tout autre lieu de rassemblement des jeunes.

Citons comme exemples: le Programme "Corridor" qui vise à assurer la sécurité des jeunes sur le chemin de l'école; un autre programme mené conjointement avec l'IVAC et les commerçants en vue de ne pas vendre d'armes blanches aux jeunes de moins de 18 ans et; le Programme de prévention à la consommation de boissons alcoolisées visant à faire appliquer la réglementation interdisant à un jeune de moins de 18 ans d'acheter des boissons alcoolisées.

Dans le domaine des affrontements raciaux, nous travaillons continuellement à développer des contacts avec les membres des communautés culturelles afin d'aider les groupes à tisser entre-eux des liens de respect

et de tolérance. Par exemple, suite à des conflits de cet ordre dans le secteur Nord de la ville de Montréal, nous sommes intervenus en rencontrant individuellement plus de 80 familles. Ces interventions préventives ont permis de baisser les tensions et de créer un climat plus sécuritaire pour les citoyens.

Toutefois, ces actions policières ne demeurent qu'un cataplasme sur un problème plus profond et social. La police à elle seule ne peut pas endiguer la criminalité. Conséquemment, nous nous impliquons auprès des groupes communautaires, des tables de concertation jeunesse (près d'une trentaine sur l'ensemble de notre territoire), des institutions scolaires et des services de loisirs.

C. Les stratégies à développer

Nous ne croyons pas qu'il faille criminaliser tous les gestes violents. Des stratégies peuvent être développées localement entre les intervenants et les policiers en vue de déterminer et de coordonner les actions qui contribueront à réduire, voir à éliminer complètement les actes de violence. Déjà, plusieurs écoles ont développé des "codes de vie" qui établissent pour chacun des usagers, les règles à suivre et les conséquences aux manquements. D'autres organismes ont aussi développé des initiatives qui leurs sont propres.

Chaque organisme, institutionnel ou communautaire, tel que les écoles, groupes communautaires, associations de citoyens et autres, doit s'impliquer en vue d'intervenir rapidement lors d'actes de violence. Les citoyens de tous les âges doivent percevoir que la violence n'est pas tolérée. Ces organismes doivent inclure dans leurs priorités ou plan d'action, des objectifs relatifs à la qualité de vie de leur clientèle, entre autres, en assurant des interventions auprès de ceux et celles qui commettent ou subissent des actes violents.

CONCLUSION

En conclusion, d'après nos données, le phénomène de la violence sur le territoire de la Communauté urbaine de Montréal s'est aggravé au cours des dernières années, tant par son étendue que par les caractéristiques qui entourent la commission des actes de violence.

Quant aux solutions, elles résident dans le traitement de chacun des cas de violence signalés, dans la sensibilisation des jeunes à leurs responsabilités sociales et dans des interventions de prévention et de soutien auprès des jeunes décrocheurs scolaires.

Le Service de police de la Communauté urbaine de Montréal est prêt à maintenir sa collaboration avec les intervenants et avec les divers organismes oeuvrant auprès des jeunes dans les divers projets existant et nous sommes prêts à nous impliquer dans le développement de nouveaux projets de concertation que vous pourriez nous soumettre face au problème de la violence chez les jeunes.

LA CONCERTATION POUR PREVENIR LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE: EST-CE POSSIBLE? LE PROJET MICIVES!

(ATELIER 16)

Raymond Frappier, psychoéducateur,
Ginette Clouâtre, infirmière,
Francois Desgroseillers, animateur de pastorale,
Gisèle Dupuis, surveillante,
Maurice Fluet, parent,
Christiane Potvin-Lapalme, enseignante,
Stéphane Rousseau, travailleur social
Gérard Tricoche, directeur,
de l'Ecole secondaire Pierre-Brosseau

MICIVES

Moyens d'Interventions Concertées et Intégrées En regard de la Violence dans l'Environnement Scolaire

Cet article se veut le résumé de la présentation, faite lors du congrès, du projet de concertation pour prévenir la violence à l'école secondaire Pierre-Brosseau. Différents aspects y sont présentés: la description du projet et des interventions, l'analyse des éléments clés de réussite du projet d'intervention, les acquis, les difficultés vécues, ainsi que le témoignage de certains participants .

M.I.C.I.V.E.S. est un **projet de recherche subventionné** par le Conseil de la Santé et des Services Sociaux pour l'année 90-91. Il est le résultat d'une collaboration de l'école secondaire Pierre-Brosseau, du C.L.S.C. Samuel de Champlain et du Centre de Psycho-Education du Québec.

DESCRIPTION DU PROJET

Le but de ce projet se situe au niveau de la promotion de la santé soit:

- promouvoir les qualités du milieu nécessaires au développment physique, affectif, social et intellectuel de l'étudiant et ainsi;
- diminuer les manifestations de violence verbale et physique à l'école.

L'hypothèse de départ stipulait que l'on peut améliorer l'atmosphère sociale de l'école en :

a) intensifiant la cohérence des intervenants;
b) améliorant les aptitudes sociales des jeunes à haut risque de violence;
c) contrôlant mieux les comportements violents de ces derniers.

Pour cela on doit:

. mettre en place une action de concertation efficace entre les divers intervenants scolaires;
. mettre en place des actions éducatives visant à stimuler la réflexion et la participation de l'ensemble des élèves de l'école;
. mettre en oeuvre des actions éducatives spéciales avec les jeunes à plus haut risque de violence.

Ces différents points sont situés à l'intérieur d'un modèle écologique qui vous est exposé au **Tableau I**. A l'intérieur de chacun des trois axes du travail, diverses activités ont été élaborées. Certaines de celles-ci ont été initiées un peu avant le projet, à l'intérieur d'un mouvement spontané du milieu. D'autres furent davantage mises de l'avant, suite à la concertation de certains intervenants. Le milieu étant considéré l'élément moteur de ce projet, toute proposition des membres du personnel était appréciée.

Tableau I

MODÈLE ÉCOLOGIQUE DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Atmosphère sociale de l'école

Cohérence du milieu *. valeurs* *. normes* *. attitudes*	Développement des aptitudes sociales *. développement moral* *. capacités sociales*	Contrôle des manifestations violentes *. contrôle social*
Concertation : . enquête . comité de coordination . groupe de travail : - règlements - encadrement (tutorat) . activités de réflexion . lors de journées pédagogiques (à deux reprises) . formation des intervenantes : - Pica - Atelier de M. Hébert . support de la communauté . ville de Brossard (loisirs) . parents	- Tutorat - Animations . violence conjugale . violence dans les relations amoureuses - Témoignages . sur les drogues : narcotiques anonymes . d'un handicapé - Kiosque pour les parents au centre d'achat sur la communication et les drogues - Respect de l'environnement . recyclage, papier, verre . pièce de théâtre : *"La vie à l'an vert"* - Courrier de Noël, de la St-Valentin - Cadeaux de Noël aux enfants victimes de violence - Activités para-scolaires avec la ville - Équipe de J.E.C. - Ateliers . gestion du stress auprès des TCC et des cycles longs . développement des habiletés sociales auprès des D.G.A.	- Encadrement . tutorat . application des règlements . système mérite-démérite . systèmes parallèles adoptés par certains professeurs : séances de film ou activités récompenses

Clouâtre, G., Dionne, J., Desrosiers, F., Rousseau, S. (1990). Projet M.É.D.I.E.S., école secondaire Pierre-Brosseau, Brossard.

La concertation

La concertation fut le point central de cette démarche. Après plusieurs rencontres auprès du personnel en vue de les sensibiliser au besoin de s'impliquer, un comité de coordination fut constitué. Il était composé des différents représentants du milieu : un administrateur, trois professeurs, deux parents, une surveillante, le travailleur social, l'animateur de pastorale et l'infirmière. Ces gens se réunissaient une fois par mois et avaient un mandat précis que vous retrouverez à l'intérieur du **Tableau II**.

Afin d'améliorer la qualité des relations adultes/jeunes, un comité de travail, formé d'enseignants, avait préalablement élaboré une forme de **Tutorat** qui fut soumis à l'approbation de l'équipe de professeurs et mis en application en même temps que le début du projet. Un autre comité avait également, durant cette même période, révisé les règlements et proposé un "système mérite-démérite". Les gens du milieu furent impliqués à la mise sur pied de cette structure.

En vue d'une vision commune, des journées de réflexion furent organisées, des mises à jour au niveau de l'intervention furent instaurées. Le mouvement de concertation s'est même étendu à l'extérieur de l'école, auprès de la ville et de certains groupes communautaires impliqués dans l'organisation d'animation de groupe ou d'activités para-scolaires.

Tableau II

COMITÉ DE COORDINATION

Mandat	
1.	Mettre sur pied un programme de formation auprès des intervenants scolaires en fonction des objectifs du projet. (en prévision des journées pédagogiques de juin et août).
2.	Établir un mécanisme de support-conseil concernant le système d'encadrement.
3.	Élaborer un code de vie qui tient compte des droits et responsabilités de chacun.
4.	Établir une stratégie réaliste d'arbitrage de conflits et de «JUSTICE RÉTRIBUTIVE».
5.	Élaborer une stratégie d'interventions quant aux actions à mettre de l'avant durant l'année et pour les années subséquentes en vue de contrer la violence (à partir de mai 90).
6.	Participer à l'élaboration d'une stratégie pour développer les aptitudes sociales des jeunes : théâtre - forum, activités étudiantes, ateliers, conseil étudiant.
7.	Au besoin, travailler de concert avec les autres organismes de la communauté : police, CLSC, clubs sociaux, municipalité, (D.P.J.).

Développement des aptitudes sociales

Diverses initiatives émergèrent spontanément dans le milieu en lien avec les intérêts particuliers de certains intervenants, d'autres y trouvèrent l'occasion de se perpétuer: scéances de film comme récompense, envoi de messages d'amitié pour Noel, contribution à des cadeaux pour les enfants des femmes victimes de violence, témoignages de gens du groupe "Narcotiques Anonymes" en vue de sensibiliser au phénomène de la drogue qui demeure souvent une source de violence, un kiosque sur le thème des "drogues parlons-en" fut érigé au centre d'achat à la fin de novembre dans le but de sensibiliser les parents des jeunes à la communication face à ce problème.

Durant les mois d'octobre et novembre 1990, l'animateur de pastorale rencontra tous les groupes à l'occasion d'une animation **sur la violence conjugale** en collaboration avec le centre de femmes battues "Marguerite de Champlain".

Un professeur oeuvrant auprès des jeunes en difficultés d'adaptation et d'apprentissage s'adressa au travailleur social dans le but d'identifier des moyens pour aider ses élèves à acquérir des habiletés plus grandes pour vivre en groupe. Ensemble ils élaborèrent une série de 30 heures de rencontre sur différents thèmes où la place était donnée aux jeunes, leur permettant ainsi de s'exprimer.

Trois professeurs en cheminement particulier et un éducateur suivirent une formation en **"gestion du stress"**. Les étudiants d'une classe de jeunes avec troubles de comportement et de conduite participèrent à dix rencontres sur ce thème tandis que pour les deux groupes en cheminement particulier celles-ci se limitèrent à quatre rencontres

Dans une optique de sensibilisation à l'environnement en vue d'un climat sain, le professeur d'écologie, l'animateur de pastorale et un comité de 30 jeunes se mobilisèrent. Une animation en classe fut faite sur l'environnement, un projet de récupération de verre impliqua les jeunes du cycle long II et la récupération de papier se continua de façon plus intégrée telle que débutée l'année précédente. Les jeunes étaient impliqués étroitement dans l'organisation et l'importance de la tâche était reconnue.

Une pièce de théâtre sur l'environnement fut présentée suite aux recettes de la récupération, "La vie à l'an vert". Après la représentation, fait désolant : le sol était couvert de papier et comme adultes, nous ne sommes pas intervenus, bousculés par l'horaire des autobus.

Afin de développer chez les jeunes des habiletés à vivre en groupe et d'occuper leurs loisirs de façon constructive, des **activités para-scolaires** furent mises sur pied en collaboration avec le service de la ville de Brossard.

Une étudiante stagiaire en sexologie et l'infirmière planifièrent des rencontres auprès des jeunes de 1ère secondaire sur la séduction et la jalousie, ayant remarqué que ces points contribuent souvent à une forme de violence au sein de la relation amoureuse. Y furent traités tout le langage verbal et non-verbal, les moyens d'approcher l'autre sans l'agresser. Une distinction fut apportée entre amour et jalousie prenant en considération les aspects positifs et négatifs, tentant de dégager les stratégies permettant d'en atténuer ou d'en contrer les effets négatifs.

Le contrôle des manifestations violentes

Le troisième axe d'intervention porta sur les moyens de contrôle des comportements violents. Bien qu'il fut d'abord un moyen suggéré par les enseignants pour assurer un meilleur encadrement pédagogique des élèves, le tutorat fut rapidement considérer comme un excellent moyen pour permettre aussi un certain encadrement social des élèves. Une action fut aussi entreprise face à l'application des règlements, en particulier, à travers la mise en place d'un système d'évaluation de mérite-démérite.

1. **Le tutorat**

a) Groupe réguliers. En 1re et 2e secondaire, groupes éclatés : un tuteur pour 20 élèves auxquels il enseigne.

- Rencontre statutaire 3 fois / 9 jours durant 15 minutes avant le début des cours.

b) Groupes fermés: cheminements particuliers. Il y a trois groupes en cycle long II et un tuteur unique pour les trois groupes.

- La période de tutorat dure 1 heure / 9 jours à l'intérieur de l'horaire régulier de l'élève.

2. **L'application des règlements**.

La concertation permit de cibler les comportements à contrôler prioritairement. Un effort commun a été mis de l'avant pour assurer la cohérence de tous les intervenants(Voir Tableau I). Le comité de coordination a régulièrement fait le point sur la façon dont les règlements étaient appliqués.

3. **Le système mérite-démérite**

Dans ce système, il y a 14 points à surveiller allant du retard, des travaux non faits, à l'impolitesse. Des points de -5 à -20 sont enlevés pour

les infractions commises mais peuvent être récupérés après entente avec l'adulte. Tout le personnel de l'école enseignant ou non peut intervenir. Il y a un système de renforcement positif mis sur pied et des activités spéciales à chaque deux ou trois mois sont présentées aux élèves qui ont conservé ou récupéré 70 points ou plus. Il y en a également pour ceux et celles qui n'ont jamais perdu de points.

Ce système vise à rendre les élèves plus autonomes face à leur comportement et leur travail scolaire.

4. **Le système d'encadrement parallèle pour les 3 groupes de cheminements particuliers, cycle long II (groupes fermés)**

Dans ces groupes, on trouva important d'évaluer aussi le comportement de l'ensemble du groupe afin d'apporter un support social supplémentaire aux élèves de ces classes. Pour aider à un travail régulier sur le comportement du groupe, on mit sur pied un système de cahier de bord (feuille de route pour le groupe), un système de récompenses de groupe données après 5 jours - 9 - 18 - 27 etc de comportements positifs pour l'ensemble du groupe. Un certain "Portrait du groupe" était affiché au babillard. On avait aussi un Bulletin de comportement individuel par mois. Parrallèlement, un travail de collaboration se faisait avec l'éducatrice et la psychologue.

L'analyse des éléments clés de réussite du projet

Il est encore trop tôt pour parler de la réussite du projet. Toutefois, on peut dès maintenant reconnaître que certains changements se sont opérés au sein de l'école, on peut identifier clairement les difficultés rencontrées ainsi que certains acquis au plan du climat de l'école.

A. Les changements que le projet a opéré dans le milieu

Une mobilisation. Un événement déclencheur a permis au personnel de se mobiliser. Pour nous, ce fut un sondage publié dans les médias sur la violence dans notre milieu. Le personnel a voulu corriger cette perception négative.

Faire face à la situation. La réponse n'a pas été de nier la violence, vécue par les élèves. Même si elle n'est pas propre à notre école, elle existe. Et le mot d'ordre a été de faire des efforts pour améliorer la situation. La direction a exercé un "leadership" dans ce sens.

Se donner une cohérence. Le projet de recherche subventionné par le C.S.S.S.M. a été perçu comme un moyen de se donner une cohérence, un rationnel

qui permettrait d'articuler notre action pour qu'elle porte des fruits à long terme.

Dans le concret, la concertation a signifié une recherche de cohésion dans l'encadrement des élèves. Une démarche de consultation préparée en comité, entérinée par le personnel en assemblée générale a permis de dégager des consensus sur l'orientation à prendre. Les orientations prises sont évaluées à chaque année.

B. **Les difficultés qui ont dû être surmontées**

Vaincre l'isolement. Des membres du personnel se sont sentis dépourvus face aux manifestations de violence verbale et de comportements déviants. Comme la structure de départ faisait porter la responsabilité du contrôle presqu'uniquement sur la direction, la direction fut visée comme seule responsable du contrôle des manifestations violentes.

Mais lorsque la responsabilité partagée d'intervention fut mise de l'avant, le comité de coordination dut assurer un support au personnel pour éviter la démission et pour prioriser les comportements à contrôler face à d'autres plus tolérables, chacun se sentant isolé dans sa responsabilité de contrôler les comportements déviants.

Faire le choix de partager la responsabilité. Un consensus n'est jamais facile; la patience, de longs échanges, la prise de parole, ont débouché sur des choix qui impliquaient la participation de chacun.

Plusieurs ont dû s'impliquer pour que la mobilisation persiste, que les responsabilités soient partagées et non laissées dans les mains de quelques-uns (ex.: la formule de tutorat en dehors de l'horaire académique).

Accepter de mettre nos efforts en commun. Plusieurs n'aiment pas que leur projet personnel soit inséré dans un projet collectif. Il n'est pas facile de faire comprendre que c'est la contribution de chacun qui permet d'assurer la réussite de l'ensemble du projet.

Difficulté à s'exprimer sur les situations de violence. Le personnel a éprouvé une gêne à s'exprimer, sur les situations de violence, devant la direction. L'expression de la situation entre pairs, parfois chargée d'émotions, a été un pré-requis à la recherche de solutions.

Les élèves tardent souvent à dénoncer les violences subies et des enseignants craignent de demander ce qui pourrait améliorer le climat, de peur d'être critiqués eux-mêmes.

Les perceptions de chacun face aux relations d'autorité demeurent un défi à relever pour instaurer un climat de confiance.

Du temps pour la formation. Même si les disponibilités sont limitées et échelonnées sur de longues périodes, nous avons réussi à nous donner du temps de sensibilisation et de formation face aux phénomènes de violence et aux actions entreprendre.

C. **Les acquis face à la cohérence du milieu**

L'atmosphère social a changé parce que, maintenant, la consultation du personnel alimente la participation. Tous sont concernés, pas seulement les enseignants, mais les professionnels, les surveillantes et même les parents. La concertation s'étend même aux liens avec d'autres agents du milieu (C.L.S.C., loisirs, école pour décrocheur, etc).

Un équilibre entre l'aide aux jeunes en difficulté et le contrôle des situations déviantes s'établit à différents niveaux d'intervention.

Les jeunes se sentent davantage responsabilisés face à leur encadrement, comme par exemple, face à la récupération de points de mérite. Il reste maintenant à instaurer des mécanismes de consultation véritable et efficace auprès des élèves. C'est partiellement commencé par la mise sur pied d'un conseil étudiant.

Ayant résumé rapidement les principaux axes d'action du projet, nous aimerions vous présenter le témoignage d'un parent et celui d'une surveillante qui pourraient illustrer plus clairement comment cette expérience fut vécue.

CONCLUSION

Témoignages sur l'expérience de MICIVES

1er Témoignage

Je suis parent de deux enfants à l'Ecole secondaire Pierre-Brosseau. Etant déjà impliqué dans l'aide à la jeunesse par le biais des Clubs Optimistes depuis 1985, j'ai été attiré par le projet "M.I.C.I.V.E.S." en regard à la violence dans le milieu scolaire.

En septembre 1990, j'ai donc accepté de siéger sur le Comité d'étude afin de vérifier si le milieu scolaire était capable de favoriser l'épanouissement de l'individu en l'aidant à se découvrir et à développer ses talents pour mieux se réaliser dans la vie.

A mon avis, la plus grande violence faite à l'enfant est celle du non-respect face à l'individu. Le jeune qui se cherche comme individu veut prendre son identité propre et être reconnu dans son milieu scolaire. S'il n'y arrive pas auprès de ses professeurs, il aura tendance à s'affirmer en terrorisant les plus faibles autour de lui, ce qui engendre la violence dans le milieu.

Même si le climat familial est bon et que l'enfant est encouragé à se développer, le milieu scolaire peut freiner cette possibilité de développement personnel de l'enfant. L'implication des parents à l'école est difficile à cause des structures passablement rigides du système d'éducation! Voici un exemple : pourquoi un parent qui réalise que son enfant a des difficultés en mathématiques, ou dans son comportement social, ne pourrait-il pas assister aux cours à titre "d'auditeur libre" afin de mieux saisir la raison pour laquelle son enfant ne réussit pas? Il serait également plus en mesure de vérifier le genre d'amis que son enfant fréquente.

Pour moi, l'idéal serait une école "portes ouvertes" où les parents qui ont de la disponibilité pourraient jouer un rôle important, non pas dans l'instruction, mais dans l'éducation des enfants. Comme le dit si bien le vieil adage, "il y a aujourd'hui beaucoup plus de gens instruits que de gens éduqués".

Il faut donc régler le problème de violence avant qu'il n'engendre trop de frustrations chez l'enfant qui serait porté à réagir "Oeil pour oeil, dent pour dent".

J'ai donc voulu apporter mon support au projet que je trouve excellent, car depuis 1991, il existe un conseil étudiant à Pierre-Brosseau où l'enfant a droit de parole. Il existe également une maison pour décrocheurs afin de mieux encadrer les cas lourds, un conseil des activités, un système d'évaluation de l'enfant avec des points de mérite et de démérite, une plus grande implication des jeunes auprès de l'environnement par le recyclage, etc.

Je dois avouer qu'il est difficile d'impliquer la participation des parents dans le milieu scolaire, et je le déplore. Cependant, la venue d'un rapport sur la violence comme celui de "M.I.C.I.V.E.S." peut sans doute être distribué aux parents intéressés par le sujet, et apporter une plus grande implication de ces derniers dans le milieu scolaire.

Ce genre de projet permet un meilleur contrôle du stress en milieu scolaire, et peut sans doute apporter des suggestions intéressantes pour rapprocher les parties impliquées comme des semaines d'appréciation des professeurs par les étudiants et vice-versa, semaine d'appréciation des étudiants par les professeurs, etc...

Une chose est sûre, il n'y a pas de sérum qui rend intelligent. Par conséquent, il faudra toujours travailler sur le perfectionnement des connaissances, et si possible, dans un milieu propice au développement des valeurs morales et sociales des individus. Je souhaite ainsi obtenir une société ayant une meilleure conscience sociale.

Je vous remercie de votre attention, et je félicite les gens du milieu scolaire pour leur implication dans le projet "M.I.C.I.V.E.S.".(Maurice Fluet, parent)

2e témoignage

Ce projet nous a donné une tribune pour exprimer les problèmes quotidiens que nous vivons, nous les surveillantes. N'oublions pas que lorsqu'ils sont en classe les élèves sont structurés et sont ainsi programmés depuis le primaire à suivre un cours et à être attentifs. Nous les recevons lorsqu'ils sont en pause et là, pour eux, le temps est au défoulement. Ceci, nous en sommes bien conscientes et nous avons, je pense, une approche différente de beaucoup d'écoles dont j'ai entendu parler. Comme je travaille avec des grand-mères, je n'ai pas besoin de vous dire que nous les maternons passablement. Nous avons souvent à calmer un jeune qui est en crise, suite à une altercation avec son professeur ou un autre jeune. Les interventions, suite aux vols, aux abus, à l'intimidation sont des situations vécues fréquemment par les surveillantes et ceci sans formation collégiale ou universitaire.

"M.I.C.I.V.E.S." a permis que, nous les surveillantes, nous ayons aussi de la formation et cela nous a rassurées sur les interventions que nous devons effectuer lors de situations "spéciales" en nous confirmant que nous avions en général une bonne approche.

En conclusion j'aimerais souligner quelques points qui sont très importants selon moi. Tout d'abord, toute bonne école a un règlement. Celui-ci se doit d'être facilement applicable par la majorité des intervenants, sinon les élèves ne nous prennent pas au sérieux et nous risquons de perdre le contrôle.

Parfois, sous prétexte qu'un élève éprouve des difficultés d'adaptation, nous excusons son comportement ou sa façon de se vêtir pour éviter un décrochage éventuel. Nous créons à ce moment un sentiment d'injustice chez les autres jeunes. Et nous savons tous que l'injustice est intolérée chez les jeunes.

En terminant, j'aimerais remercier tous les participants à ce projet pour l'écoute et l'attention dont ils m'ont entourée.
(Ginette Dupuis, surveillante)

CARACTERISTIQUES ASSOCIEES A LA PRESENCE D'IDEATIONS ET DE COMPORTEMENTS SUICIDAIRES CHEZ DES ADOLESCENTS DE NIVEAU SECONDAIRE

(ATELIER 19)

JOCELYNE PRONOVOST, Ph.D.
Université du Québec à Trois-Rivières, Département de Psychologie,
Module de psychoéducation

CARACTERISTIQUES ASSOCIES A LA PRESENCE D'IDEATIONS ET DE COMPORTEMENTS SUICIDAIRES CHEZ DES ADOLESCENTS

But de l'étude

La montée des taux de suicides et des comportements suicidaires chez les adolescents nous indique la nécessité de développer des outils de dépistage précoce et des stratégies d'intervention préventive à l'égard de ces jeunes. Alors que bon nombre d'études sont menées auprès d'adolescents hospitalisés ou suivis en traitement pour tentative de suicide, peu de recherches ont été réalisées auprès d'une population générale d'adolescents. A ce titre, le milieu scolaire constitue un terrain privilégié où les adolescents peuvent être évalués en grand nombre. Cette étude vise l'identification d'indices comportementaux susceptibles de favoriser un dépistage précoce des adolescents présentant un potentiel suicidaire. Le but ultime de cette recherche est de mieux instrumenter les intervenants en milieu naturel (enseignants, parents, professionnels) pour le dépistage précoce des adolescents à tendances suicidaires.

DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE

Population

Cette étude sur l'observation d'indices comportementaux s'inscrit dans une recherche plus large portant sur l'évaluation de 2850 adolescents de niveaux secondaires répartis dans quatre polyvalentes de la région de Trois-Rivières. Cette étude a révélé que 15,4% de ces jeunes présentent des tendances suicidaires, soit un adolescent sur sept, dont 3,5% d'entre eux ayant fait une ou plusieurs tentatives. (Pronovost, Côté, Ross, 1989; Côté, Pronovost, Ross, 1989). Outre le dépistage et l'observation, un programme de prévention du suicide était implanté dans les milieux scolaires participants.

Un total de 312 étudiants des niveaux secondaires I à V ont été retenus pour l'observation, dont 156 d'entre eux qui présentaient un potentiel suidaire et qui ont été jumelés à 156 autres jeunes des mêmes âge, sexe et degré scolaire, ces derniers ne présentant pas de tendances suicidaires au moment de l'évaluation. Ces jeunes étaient inscrits au programme d'enseignement régulier et sont unilingues francophones et de race blanche.

Pour être identifiés à tendances suicidaires, les jeunes devaient affirmer avoir pensé sérieusement au suicide et avoir donné des spécifications quant au moment et à la durée de leurs idées suicidaires. Les adolescents

suicidaires retenus étaient par la suite répartis en trois sous-groupes. Le premier se compose des adolescents présentant des idéations suicidaires sérieuses (sous-groupe "idéatifs"). Le deuxième se constitue des jeunes qui en plus d'avoir des idéations suicidairs sérieuses, ont planifié des moyens précis et dangereux de suicide (sous-groupe "planification"). Finalement, le dernier groupe inclut ceux qui ont fait une ou plusieurs tentative(s) de suicide (sous-groupe "tentative").

Sous-groupes	total	Filles		Garçons	
		N	%	N	%
Idéatifs	N=39	22	(25%)	17	(25%)
Planification	N=72	33	(38%)	39	(56%)
Tentative	N=45	32	(37%)	13	(19%)

Nous remarquons ici que deux fois plus de filles que de garçons ont réalisé une ou plusieurs tentative(s) de suicide.

Grille d'observation

La grille d'observation a été élaborée à partir d'une recension des écrits sur l'adolescent suicidaire. Ont été dégagées les caractéristiques pouvant être observables dans le vécu scolaire des adolescents ou susceptibles d'être connues des observateurs. Ces caractéristiques ont d'abord été regroupées en trois catégories en référence à Quidu (1970) qui parle de syndrome pré-suicidaire chez l'adolescent en le définissant par une altération du vécu temporel, une altération des relations avec l'environnement (social) et une altération du vécu corporel. Ce listing a par la suite été complété avec des caractéristiques reliées au vécu affectif et au vécu scolaire de l'adolescent, ce qui nous donne alors un regroupement des indices comportementaux en cinq (5) catégories.

La grille d'observation finale comporte 85 caractéristiques qui se répartissent comme suit: (voir en annexe)

- vécu temporel (11 caractéristiques)
- vécu corporel (14 caractéristiques)

- vécu social (25 caractéristiques)
- vécu affectif (24 caractéristiques)
- vécu scolaire (11 caractéristiques)

Méthodologie d'observation

Puisque notre objectif d'observation consistait à vérifier la présence de caractéristiques comportementales distinctes chez des adolescents à tendances suicidaires par rapport aux autres, il nous semblait important que l'utilisation de la grille d'observation soit faite par des personnes qui côtoient quotidiennement les observés dans leur vécu scolaire. Nous avons donc sollicité les titulaires de classes des adolescents composant nos groupes expérimental et contrôle.

Nous leur demandions de remplir, pour un certain nombre d'élèves désignés (3 ou 4 par observateur), la grille d'observation que nous avions élaborée à cette fin. Dans une première colonne, les répondants devaient cocher, parmi les caractéristiques listées, celles dont la présence était manifeste dans le comportement des sujets à observer. Dans une deuxième colonne, ils devaient indiquer la fréquence d'apparition des caractéristiques cochées (occasionnellement, la moitié du temps, la plupart du temps). Finalement, une troisième colonne intitulée "Je ne sais pas" pouvait être cochée par l'observateur si celui-ci n'avait pas suffisamment d'information pour se prononcer sur la caractéristique à évaluer.

Chaque grille prend habituellement, pour être complétée, une durée de 15 minutes. Les observateurs ont été rencontrés d'abord par groupes (niveaux scolaires) par les responsables de la recherche qui leur ont présenté la grille d'observation et les procédures associées à son utilisation. La grille d'observation leur a été remise individuellement par la suite, ainsi que le nom des étudiants que chacun devait observer. Un délai de trois (3) semaines leur a été accordé pour compléter les documents.

Le sujet du suicide n'était pas abordé directement avec les observateurs à ce stade de l'expérimentation. La grille d'observation leur était présentée comme l'objet d'une recherche universitaire visant à connaître les perceptions qu'ont les enseignants des besoins et des difficultés vécues par les jeunes, à partir des manifestations comportementales de ces derniers à l'école. Pour cette phase d'observation, les noms des sujets des deux groupes (contrôle et expérimental) étaient placés pêle-mêle sur une liste, les observateurs devaient ignorer s'ils observaient des adolescents à risque suicidaire ou non.

RESULTATS

Méthodes d'analyse

Les méthodes d'analyse ont consisté principalement en l'utilisation du test de comparaison chi carré pour déterminer les items qui différencient les sujets du groupe expérimental de ceux du groupe contrôle, ainsi que pour analyser les différences entre les sexes. Des analyses de variance (anova) ont été effectuées pour comparer entre eux chacun de nos quatre sous-groupes d'adolescents composant notre population d'étude (les trois sous-groupes expérimentaux et le groupe contrôle). Le seuil de signification retenu est de $p<.01$.

Il ne nous a pas été possible de tenir compte de la fréquence d'apparition des comportements observés, puisque peu d'observateurs ont complété, dans le questionnaire, les cases allouées à cette évaluation. Egalement, les items "autres" n'ont à peu près pas été utilisés par les observateurs et n'ont pas fait l'objet d'une compilation. Par contre, nous avons effectué des analyses pour comparer les sujets en regard des différentes écoles et des deux différents milieux (urbain et rural). Nous nous abstiendrons de faire état de ces résultats puisqu'aucune différence suffisamment importante ne ressort de ces analyses.

DISCUSSION

CARACTERISTIQUES DIFFERENCIANT LES ADOLESCENTS A TENDANCES SUICIDAIRES DES ADOLESCENTS NON SUICIDAIRES

Si nous analysons la grille d'observation item par item (chi carré), sur les 85 caractéristiques identifiées, vingt sept (27) d'entre elles différencient de façon significative l'ensemble des adolescents à tendances suicidaires des adolescents non suicidaires. De façon générale, les caractéristiques listées s'appliquent tout aussi bien aux garçons qu'aux filles à tendances suicidaires.

Cependant, cinq (5) items (notés entre parenthèses) particularisent un plus grand nombre de garçons à tendances suicidaires et les distinguent de façon significative de leurs consoeurs. Nous devons noter qu'aucune différence significative n'apparaît pour ces cinq items entre les filles et les garçons non suicidaires.

L'analyse des résultats met également en évidence un certain nombre de caractéristiques particularisant les adolescents ayant commis une ou plusieurs

tentative(s) de suicide. Ainsi, les vingt-sept (27) items caractérisant de façon significative l'ensemble des adolescents à tendances suicidaires sont également significatifs si nous étudions isolément le sous-groupe des adolescents dépistés le plus à risque suidicaire, soit ceux ayant fait une ou plusieurs tentative(s) de suicide. Lorqu'ils sont comparés aux non suicidaires, **douze (12) autres items viennent alors s'additionner, ce qui porte à 38/85 le nombre des caractéristiques comportementales observées dans ce sous-groupe.** Ces dernières sont indiquées en caractère gras dans la liste qui suit:

VECU TEMPOREL

- absentéisme
- retards
- trouve le temps long
- manque de persévérance, de tenacité (garçons)
- difficulté à attendre des gratifications plus lointaines
- remet à demain
- **ne retient du passé que les événements pénibles**
- **absence de but ou d'orientations futures**

VECU CORPOREL

- mauvaise santé, maladie, hospitalisation
- consulte le médecin ou l'infirmière
- hypomotilité, passivité
- **se plaint de maux divers**
- **se plaint de fatigue et/ou manque de vitalité**
- **se plaint d'être physiquement agressé**

VECU SOCIAL

- en quête d'amis nouveaux
- dépendance des figures adultes
- refuse l'aide, le contact
- mode de contact agressif avec l'entourage
- rompt des relations significatives(amitiés, amoureuses)
- conflits familiaux
- **conflits avec les amis, les camarades**
- **conduites sociales, délinquance**

VECU AFFECTIF

- irritabilité
- colère
- changements brusques du comportement ou de la personnalité
- sautes d'humeur, impulsivité
- **culpabilité, se sent fautif**
- **se dit incompris, rejeté, indésiré**
- **pessimiste**

VECU SCOLAIRE

- faibles résultats scolaires (garçons)
- échecs (garçons)
- baisse du rendement scolaire
- peu d'intérêt et de participation aux cours (garçons)
- peu d'intérêt et de participation aux activités scolaires et parascolaires
- difficultés d'attention et de concentration en classe (garçons)
- problèmes de comportement à l'école: vol, brutalité, vandalisme opposition, indiscipline
- changements fréquents d'école
- menace de laisser l'école

SIGNES AVANT-COUREURS A UN STADE PRECOCE DU PROCESSUS SUICIDAIRE

Bien que certaines caractéristiques distinguent de façon spécifique les adolescents du sous-groupe idéatifs et ceux du sous-groupe planification de ceux du groupe contrôle, l'analyse des résultats nous amène à constater que ces deux sous-groupes obtiennent le plus souvent des moyennes comparables de cotations positives pour l'ensemble des caractéristiques comportementales composant chacune des cinq catégories d'items. Nous avons donc jumelé ces deux sous-groupes afin de les comparer au groupe des non suicidaires. Nous avons relevé 11 items qui les distinguent de façon significative.

- Manque de persévérance, de tenacité
- Hypomotilité, passivité*
- En quête d'amis nouveaux*
- Dépendance des figures adultes
- Mode de contact agressif avec l'entourage
- Irritabilité
- Colère
- Changements brusques du comportement ou de la personnalité
- Faibles résultats scolaires
- Echecs
- Peu d'intérêt et de participation aux cours

A travers ces caractéristiques, nous pouvons constater que les adolescents qui sont au début du processus suicidaire ont une propension à extérioriser leur mal de vivre principalement par des manifestations de tension, par une baisse de leur rendement habituel et par une recherche de contact. Il est à noter que deux caractéristiques du vécu social: "en quête d'amis nouveaux" et "dépendance des figures adultes" ne se retrouvent plus chez les adolescents ayant commis une ou plusieurs tentative(s) de suicide. Nous croyons que ces onze (11) caractéristiques peuvent être considérées comme les indices comportementaux les plus fiables pour le dépistage précoce des adolescents à tendances suicidaires, soit ceux se situant dans les phases du processus suicidaire précédant la tentative.

CARACTERISTIQUES COMPORTEMENTALES MOINS ACCESSIBLES A L'OBSERVATION DES ENSEIGNANTS

Seize (16) caractéristiques reçoivent une fréquence élevée (50% et plus) de cotes "Je ne sais pas". Ceci indique que les observateurs n'ont pas suffisamment d'informations pour évaluer ces items. Ces derniers se rapportent à des éléments du vécu personnel de l'adolescent, principalement aux habitudes de vie et aux problèmes de santé, aux difficultés familiales et à l'identification de signes avant-coureurs du suicide (messages et comportements suicidaires). Nous considérons que ces items doivent être éliminés de la grille d'observation pour fin d'utilisation en milieu scolaire. Cependant, il n'est pas dit que ces caractéristiques ne pourraient pas différencier les adolescents à tendances suicidaires des adolescents non suicidaires si l'observation était effectuée par des observateurs qui auraient une plus grande connaissance du vécu personnel et familial de ces jeunes, par exemple, des intervenants psycho-sociaux ou des parents.

- Parle de la mort comme réversible, non-dangereuse
- Usage régulier ou excessif de la consommation d'alcool, drogues, médicaments, tabac
- Troubles du sommeil
- Troubles de l'alimentation
- Problèmes sexuels
- Conflits sentimentaux
- Investit massivement une seule relation d'amitié ou d'amour
- Tentative de suicide dans l'entourage
- Exigences parentales trop sévères
- Difficultés financières dans la famille
- Alcoolisme d'un ou des parents
- Pense à la mort
- Parle de suicide ou de départ
- Menace son entourage de s'enlever la vie
- Dons d'objets personnels
- Lettres d'adieu

CONCLUSION

Si nous tentons de résumer les caractéristiques comportementales particularisant les adolescents à tendances suicidaires, des différences ressortent en regard des cinq catégories à l'étude.

Le vécu temporel des adolescents à tendances suicidaires se caractérise par plus d'absentéisme et de retards à l'école. Ces derniers manquent de persévérance et de tenacité face aux exigences scolaires et ont tendance à remettre à plus tard ce qu'ils doivent faire aujourd'hui. Les adolescents ayant commis une ou plusieurs tentative(s) de suicide se particularisent par le fait qu'ils ne retiennent du passé que les événements pénibles; ils ont du

mal à se mettre en action dans le présent, et n'entrevoient pas le futur avec espérance.

Au plan corporel, les adolescents à tendances suicidaires semblent plus vulnérables physiquement que leurs consoeurs et confrères non suicidaires; ils consultent plus fréquemment le personnel médical pour des problèmes de santé, problèmes principalement mineurs et d'allure somatique. Ils sont souvent décrits comme étant passifs et peu énergiques. L'adolescent ayant commis une ou plusieurs tentative(s) semble vivre plus péniblement sa condition corporelle, alors qu'il se plaint davantage de ses maux (et parfois même de sévices corporels) que les autres adolescents.

Au plan social, les observateurs semblent posséder peu d'informations sur le vécu familial des adolescents; cependant, ils remarquent plus de conflits familiaux chez les jeunes à tendances suicidaires. Egalement, ces adolescents sont décrits comme actifs dans leur quête de relations et dépendants des figures adultes. Cependant, ils ont de la difficulté à entrer en relation de façon adéquate avec autrui (refusent l'aide, le contact; mode de contact agressif avec l'entourage) et finalement, rompent les relations les plus significatives. Les adolescents du sous-groupe "tentative" sont davantage remarqués par l'augmentation des conduites asociales et délinquantes, ainsi que par les relations conflictuelles avec les amis.

Au plan affectif, les adolescents dépistés à tendances suicidaires sont fréquemment décrits comme irritables, agressifs, colériques, impulsifs, avec de brusques changements d'humeur et de comportement. Le vécu affectif des adolescent ayant commis une ou plusieurs tentative(s) est globalement chargé d'affects négatifs traduisant l'angoisse, le découragement et le sentiment d'être incompris.

Sur le plan scolaire, la faiblesse des résultats académiques et de fréquents échecs sont présents chez les adolescents identifiés à tendances suicidaires. Leur intérêt à participer aux cours ainsi qu'aux activités parascolaires est faible. Aussi, les adolescents à tendances suicidaires se démarquent des autres par la mention de problèmes de comportements tels vandalisme, indiscipline et opposition à l'école. Pour les jeunes du sous-groupe "tentative", la situation scolaire semble s'aggraver au point où des changements d'écoles et des abandons scolaires sont soit effectifs ou éminents. Les analyses effectuées en regard du sexe révèlent que les garçons à tendances suicidaires affichent davantage de problèmes de fonctionnement scolaire que les autres garçons, et également plus de problèmes que leurs consoeurs dépistées.

Ces données nous amènent à constater qu'il existe un nombre important de caractéristiques comportementales qui sont directement dans le vécu quotidien de l'adolescent, et ce dès l'amorce du processus suicidaire, soit au stade des idéations. Certaines de ces caractéristiques correspondent à celles rapportées dans des études réalisées auprès d'adolescents décédés par suicide: fréquence plus grande de problèmes de santé et des manisfestations somatiques, comportements antisociaux et problèmes disciplinaires à l'école, pauvreté des résultats académiques, problèmes et conflits familiaux, difficulté à communiquer avec les autres et pertes de relations significatives, traits affectifs marqués par l'irritabilité et la dépression (Davidson, Rosenberg, Mercy, Franklin & Simon, 1989; Motto, 1985; Shafii, 1987). Il est également important de noter qu'il ne faut pas attendre l'apparition des messages suicidaires pour vérifier la présence possible d'un potentiel suicidaire chez l'adolescent (parle de suicide ou de départ, menace son entourage de s'enlever la vie, dons d'objets personnels ou lettres d'adieu). En effet, les résultats nous démontrent que ces signes d'un état de crise suicidaire n'étant pas manifestes, ou du moins observables, par les enseignants qui côtoient quotidiennement le jeune dans son vécu scolaire. Nos résultats de recherche ne nous permettent cependant pas d'inférer que les adolescents dépistés à tendances suicidaires progresseront inévitablement dans le processus suicidaire ou sont en majorité de futurs candidats au suicide. Cependant les entrevues menées auprès des dépistés, tout comme les caractéristiques comportementales observées par les enseignants, dénotent une détresse certaine chez une grande proportion de nos jeunes. La connaissance des indices comportementaux qui témoignent de la présence possible de tendances suicidaires pourra certes contribuer à ce que ceux qui côtoient l'adolescent dans son vécu quotidien (parents, pairs, enseignants, professionnels psycho-sociaux et de la santé) amorcent le processus d'intervention.

BIBLIOGRAPHIE

COTE, L., PRONOVOST, J., ROSS, C. (1990). Etude des tendances suicidaires chez des adolescents de niveau secondaire. Santé mentale du Québec, Vol. 15(1), 29-45.

DAVIDSON, L.E., ROSENBERG, M.L., MERCY, J.A., FRANKLIN, J., SIMMONS, J.T. (1989). An epidemiologic study of risk factors in two teenage suicide clusters. JAMA, 262(19), 2687-2692.

HOTO, J.A. (1985). Clinical and empirical criteria for estimate of suicide risk in adolescents. Report of the national conference on youthy suicide. Washington, D.C., (pp. 129-132).

PRONOVOST, J., COTE, L.M., ROSS, C. (1989). Etude épidémiologique des comportements suicidaires chez des adolescents de niveau secondaire. Santé mentale au Canada, 38(1), 10-16.

QUIDU, M. (1970). Le suicide: étude clinique, perspectives préventives. Paris: Editions Sociales Françaises.

SHAFFII, M. (1987). Psychological Autopsy of Youth Suicide. American Association of Suicidology Proceedings Twentieth Annual Conference. (pp. 260-261).

ANNEXE

GRILLE D'OBSERVATION: Caractéristiques observables

A) VECU TEMPOREL	1.	Absentéisme
	2.	Retards
	3.	Trouve le temps long
	4.	Manque de persévérance, de ténacité
	5.	Difficulté à attendre des gratifications plus lointaines
	6.	Impatience
	7.	Remet à demain
	8.	Ne retient du passé que les événements pénibles
	9.	Absence de but ou d'orientation futures
	10.	Perte d'espérance dans le futur
	11.	Parle de la mort comme réversible, non-dangereuse
	12.	Autres...
B) VECU CORPOREL	13.	Négligence de l'hygiène personnelle (corps, vêtements)
	14.	Usage régulier/ou excessif/ou augmentation de la consommation
	15.	Mauvaise santé, maladie, hospitalisation
	16.	Consulte le médecin ou l'infirmière
	17.	Troubles du sommeil (insomnie ou hypersomnie)
	18.	Troubles de l'alimentation (inappétence ou boulimie compulsive)
	19.	Perte de poids
	20.	Se plaint de maux divers (céphalées, gastro-intestinaux, menstruels,tachycardie, problèmes dermatologiques)
	21.	Se plaint de fatigue et/ou manque de vitalité
	22.	Hypomotilité, passivité
	23.	Hyperactivité, agitation
	24.	Auto-mutilation ou accidents répétés
	25.	Se plaint d'être physiquement agressé
	26.	Problèmes sexuels (viol, grossesse, inceste, homosexualité, impuissance, promiscuité sexuelle compulsive...)
	27.	Autres...
C) VECU SOCIAL	28.	S'isole, se tient à l'écart
	29.	Rompt de relations significatives (amitiés, amoureuses)
	30.	Conflits sentimentaux
	31.	Attend que les autres viennent à lui, passif dans ses relations
	32.	S'exprime peu, communique peu
	33.	Se sent seul
	34.	Incapable de rester seul
	35.	En quête d'amis nouveaux
	37.	Les contacts restent superficiels
	38.	Investit massivement une seule relation d'amitié ou d'amour (au détriment des liens déjà créés)
	39.	Dépendance des figures adultes
	40.	A peu d'amis
	41.	Refuse l'aide, le contact
	42.	Mode de contact agressif avec l'entourage
	43.	Conduites antisociales, délinquance
	44.	Parle négativement de sa famille
	45.	Conflits familiaux
	46.	Peu d'implication des parents, laissé à lui-même
	47.	Absence d'un des parents, séparation
	48.	Tentatives de suicide dans l'entourage

48. Tentatives de suicide dans l'entourage
49. Exigences parentales trop sévères
50. Difficultés financières dans la famille
51. Alcoolisme d'un ou des parents.
52. Vit en dehors de sa famille (institution, famille d'accueil...)
53. Autres...

D) VECU AFFECTIF
54. Culpabilité, se sent fautif
55. Se trouve mauvais(e) se dévalorise
56. Anxiété, angoisse
57. Facilement découragé
58. Sentiment d'ennui
59. Tristesse
60. Pleure souvent
61. Irritabilité
62. Agressivité
63. Colère
64. Changements brusques du comportement ou de la personnalité
65. Sautes d'humeur, impulsivité
66. Facilement préoccupé, inquiet
67. Désespéré, découragé
68. Se dit incompris, rejeté, indésiré
69. Pessimiste
70. Peu de dynamisme, abattu
71. Conduite trop sage, conformisme
72. Obsessions, phobies
73. Pense à la mort
74. Parle de suicide ou de départ
75. Menace son entourage de s'enlever la vie
76. Dons d'objets personnels
77. Lettres d'adieu
78. Autres...

E) VECU SCOLAIRE
79. Faibles résultats scolaires
80. Echec(s)
81. Baisse du rendement scolaire
82. Peu d'intérêt et de participation aux cours
83. Peu d'intérêt et de participation aux activités scolaires et parascolaires
84. Difficultés d'attention et de concentration en classe
85. Problèmes de comportement à l'école: vol, brutalité, vandalisme, opposition, indiscipline...
86. Peur de l'échec
87. Changements fréquents d'écoles
88. Menace de laisser l'école
89. Autres...

L'INTERVENTION PSYCHOEDUCATIVE SELON LE MODELE ECOLOGIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

(ATELIER 20)

Laurier Fortin, Ph.D., professeur en psychoéducation,
Université de Sherbrooke,

André Noël, conseiller pédagogique,
Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke

INTRODUCTION

L'intégration scolaire des élèves ayant des troubles de la conduite ou de comportement (T.C.C.) dans les classes ordinaires est devenue une réalité au Québec. A cet effet, la loi 107 incite les commissions scolaires à intégrer les élèves T.C.C. et précise même le rôle de certains intervenants. Par exemple, c'est la direction d'école qui a la responsabilité des plans d'intervention adaptés. Le fait de préciser dans la loi qui est responsable du plan d'intervention auprès de l'élève implique une reconnaissance que la réussite de l'intégration repose sur la qualité des services spécialisés pouvant répondre aux besoins des élèves T.C.C. et que cette intégration ne peut se faire sans services spécialisés auprès de l'élève et de son enseignante. Mais qui sont les élèves T.C.C. et quels sont les services spécialisés pouvant favoriser leur intégration scolaire?

La loi pas plus que le Ministère de l'éducation ne répondent à cette question. Il revient donc aux gestionnaires des commissions scolaires de développer ses services. Conséquemment, la Commission scolaire de Sherbrooke a mis en place une équipe de recherche (intervenants du milieu et professeur du secteur de psychoéducation, université de Sherbrooke) dont l'objectif est de développer et d'évaluer les effets des programmes d'intervention du service de psychoéducation. Le but de cette étude est d'identifier, d'une part, les caractéristiques comportementales cognitives et le concept de soi des élèves T.C.C. et de les comparer à des élèves ordinaires et, d'autres part, d'évaluer les effets du programme d'intervention psychoéducatif auprès de ces élèves. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons brièvement le modèle théorique et les écrits scientifiques qui ont servi à planifier le programme d'intervention, la méthodologie et les effets du programme sur les comportements sociaux et d'attention à la tâche des élèves T.C.C.

L'importance d'intervenir le plus tôt possible, à l'école, auprès des élèves en difficultés, est soutenue par les résultats de la recherche sur la prédiction des troubles de comportements. La prédiction est la probabilité qu'un élève émettra certains comportements à l'adolescence ou à l'âge adulte à partir de comportements spécifiques pendant la petite enfance ou l'enfance. En effet, même si la prédiction est une probabilité, on sait que la grande majorité des élèves qui décrochent au secondaire sont des élèves qui avaient

La commission scolaire de Sherbrooke a assumé les coûts inhérents à cette étude. Nous remercions particulièrement les collaborateurs de l'étude: S. Mongrain, M. Roy, Y. Bilodeau, et les psychoéducateurs intervenant à la C.S.S.S.

des difficultés scolaires et des troubles de comportement dès le début du primaire (Parker et Asher, 1987). De plus, la majorité des jeunes à l'adolescence qui sont délinquants, qui font l'école buissonnière ou qui décrochent, ont déjà été référées par leur enseignant du primaire, aux services éducatifs, pur troubles de comportements ou d'apprentissage (Farrington, 1989); Farnworth et al. 1985; Loeber et al., 1983). Les études sur la prédiction des troubles de comportement ont identifié un certain nombre de facteurs, tels que l'agressivité, le vol, les mensonges, le non respect des règles etc., susceptibles d'engendrer des difficultés d'adaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte et l'abandon scolaire. En se référant à ces connaissances qui sont lourdes de conséquences pour les jeunes et la société, il devient évident et urgent de bien connaître les besoins de ces élèves et de développer des moyens de prises en charge mieux adaptés aux problématiques rencontrées.

L'efficacité d'un programme d'intervention passe d'abord, par une connaissance approfondie et précise des caractéristiques de la clientèle. En effet, une bonne connaissance de la clientèle permet d'adapter et de personnaliser l'intervention. Le M.E.Q. (1988) dit que ces élèves révèlent un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interactions et n'identifie pas les forces de l'élève. En fait, nous ne savons pas vraiment ce que font les élèves T.C.C. On doit donc évaluer le plus objectivement possible leurs comportements en classe jusqu'à leur performance scolaire car il y a interaction entre ces deux variables (Wentzel 1991).

L'écologie du développement humain (Bronfenbrenner, 1979, 1986) fournit une grille d'analyse des interactions des personnes. Ce modèle théorique a servi de cadre de référence au programme d'intervention. Hamilton (1983) en a fait une application en milieu scolaire et qui se résume comme suit:

1- Nous portons attention aux interactions entre les personnes et leurs environnement: la connaissance des comportements humains et du contexte social et physique et les influences réciproques entre les personnes et leur environnement.
2- L'enseignement et l'apprentissage sont un processus interactif continu plutôt qu'une cause et un effet. Une classe est un système intégré à l'école, à la communauté et à la culture.
3- L'interaction personne-environnement ne se limite pas uniquement à l'école et à la classe mais tient compte des autres contextes interactifs, principalement la famille, la communauté, la culture et le système socio-économique.

4- Les attitudes et les perceptions des personnes significatives sont des données importantes qui concernent directement la classe et l'école.

L'efficacité de l'intervention passe aussi par des interventions adaptées permettant de bien répondre aux besoins du jeune. L'étude des causes des troubles de la conduite ou du comportement permet d'identifier certains facteurs dans l'évolution des troubles de conduite. Il est reconnu maintenant, tant du côté des chercheurs que des intervenants que l'enfant n'est pas le seul responsable de ses difficultés et qu'il faut regarder également du côté des personnes significatives dans son environnement telles les parents et les enseignants. Donc pour favoriser l'adaptation sociale de ces élèves et la prise en charge par le milieu, il faut impliquer le jeune et lui proposer des apprentissages d'habiletés sociales et de résolution de problème (Bierman, 1986; Blackbourn, 1989; Hugues et Sullivan, 1988), son enseignant et l'application de certaines techniques de modification de comportements (Becker, 1967; O'Leary et O'Leary 1976, Forget et al. 1988) et ses parents afin de développer certaines habiletés éducatives (Blechman, 1984; Serna, 1986). Il s'agit de rendre le jeune, ses parents et son enseignant compétents.

L'objectif général de l'étude est de connaître, d'une part, les caractéristiques comportementales des élèves du primaire qui reçoivent des services psychoéducatifs et de les comparer à des élèves qui ne reçoivent aucun service particulier et d'autre part, d'évaluer les effets de l'intervention psychoéducative auprès de l'élève présentant des troubles de la conduite et du comportement. Une connaissance approfondie de la clientèle est essentielle pour bien planifier un programme d'intervention. Conséquemment, nous avons observé les élèves et nous les avons regroupé en trois groupes: les élèves qui ont des troubles d'apprentissage et de comportement (T.A.-T.C.C., ceux en trouble de la conduite ou du comportement (T.C.C.) et les élèves ordinaires (E.O.). Ces derniers donnent une norme quant à la gravité des problèmes des deux premiers groupes.

LA METHODOLOGIE

Les sujets

Les sujets sont 67 élèves répartis en trois groupes. Le premier est formé de 28 élèves (22 garçons, 6 filles) qui ont des troubles d'apprentissage et de comportements (T.A.-T.C.C.) Le deuxième groupe comprend 15 élèves (garçons) ayant des troubles de la conduite et du comportement (T.C.C.) et le troisième groupe sont 24 élèves (20 garçons, 4 filles) qui ne présentent aucun trouble de comportement ni d'apprentissage. Ce sont des élèves de première à sixième année du primaire et l'âge varie de 6 à 13 ans. Ils sont tous

intégrés dans les classes ordinaires. Ils proviennent de 42 classes réparties dans 19 écoles du territoire urbain et rural de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke. La sélection des sujets s'est effectuée suivant quatre étapes:

1- identification par l'enseignant et la direction d'école des élèves dont le milieu n'est plus capable de les prendre en charge.
2- évaluation à partir d'entrevue clinique par le psychoéducateur.
3- étude de cas au comité d'inscription (équipe multi disciplinaire)
4- le groupe des E.O a été formé à partir du pairage des deux premiers groupes selon l'âge, le sexe, le niveau scolaire et la classe. Ces élèves ne reçoivent aucun service particulier.

Les instruments de mesure

La grille d'observation des comportements sociaux de l'élève (Forget et Otis, 1988). La grille d'observation de Forget et Otis (1988) se compose de douze catégories de comportements se répartissant comme suit: 1) déplacements (5 comportements), 2) activités motrices (12 comportements), 3) copier (1 comportement), 4) moteur tout en exécutant la tâche, (1 comportement), 5) activités étrangères (15 comportements), 6) suivre des yeux (1 comportement) 7) émission de bruits (3 comportements), 8) dérangement des pairs (3 comportements), 9) commentaires et bruits vocaux (5 comportements), 10) bavardage (2 comportements), 11) attention à la tâche (2 comportements), 12) moteur tout en exécutant la tâche + attention à la tâche (2 comportements). L'observation se fait par intervalles de temps, soit dix secondes d'observation et dix secondes de notation des fréquences des comportements.

Les qualités métrologiques de la grille d'observation. La grille d'observation de Forget et Otis a été validée par un groupe d'experts en éducation. Dans le cadre de la présente étude, la grille fut encore soumise à deux groupes d'experts, l'un composé de huit psychoéducatrices et psychoéducateurs et l'autre, d'un conseiller pédagogique, de deux psychoéducateurs, d'une directrice et d'un directeur d'école. Ces deux groupes d'experts ont confirmé que les comportements identifiés dans la grille étaient représentatifs des comportements des élèves en classe. En outre, la fidélité de la grille d'observation a été évaluée par une procédure interjuge. Les taux d'accord obtenus sont de 85% et plus. La procédure sera décrite ultérieurement.

Evaluation de la satisfaction des services psychoéducatifs par les parents et les enseignantes et enseignants (Fortin et al. 1992)

Ce questionnaire a comme objectif d'évaluer la satisfaction des enseignantes et des parents des services psychoéducatifs qu'ils ont reçus au cours de l'année. Ce questionnaire comprend neuf questions et les réponses sont sur une échelle de Likert. (oui, définitivement, oui, en général, non réellement pas, non définitivement pas).

Ce questionnaire fut développé dans le cadre de cette étude et validé par un groupe d'experts en éducation. En s'inspirant du questionnaire de la satisfaction de la clientèle développé par Attkisson et Hargreaves (1978), deux spécialistes en éducation ont formulé neuf questions en fonction des objectifs du programme d'intervention psychoéducatif et de la réponse aux besoins des clients. Puis nous l'avons soumis à un spécialiste de l'évaluation de la satisfaction de la clientèle de l'Université de Sherbrooke. Suite à ces recommendations, nous avons précisé certaines questions. Ensuite, nous l'avons soumis à trois autres spécialistes de l'éducation pour évaluer la précision et l'adéquacité des questions. Tous estimaient que le questionnaire évaluait vraiment la satisfaction de la clientèle face au service psychoéducatif.

LE PROGRAMME D'INTERVENTION

Les postulats

Face aux difficultés d'adaptation du jeune, le psychoéducateur devient un partenaire des autres intervenants (parents, enseignants, direction d'école, etc.). Par l'analyse de la situation globale du jeune, l'éducateur a aussi comme objectif d'aider l'ensemble du milieu à mieux répondre à ses besoins en formulant des attentes plus réalistes à son égard. Il vient aussi explorer avec les personnes responsables du jeune des façons plus souples de transiger avec le jeune ou encore développer des attitudes plus positives face à la situation vécue. Dans ces circonstances, l'éducateur s'avère un lien privilégié entre le jeune, ses parents et le milieu scolaire et aide chaque partenaire du jeune vers l'autonomie tout en se respectant mutuellement. L'intervention doit donc permettre la reprise ou la poursuite du développement du jeune en développant des comportements adaptatifs.

Le programme

La demande d'intervention provient de l'enseignante et du directeur et le problème est vécu à l'école. Donc les objectifs d'intervention découlent de la problématique scolaire et du lien école famille. L'intervention auprès de l'élève consistait à développer des comportements sociaux adaptatifs et

d'attention en classe. Lors des rencontres avec le jeune, le psychoéducateur évalue l'atteinte du comportement cible à travailler, exerce l'enfant à faire des relations entre ses comportements et les conséquences et entraine le jeune à trouver des solutions alternatives aux situations sociales problématiques vécues pendant la semaine. Pour favoriser l'apprentissage et sa généralisation, il y avait une discussion et un échange verbal sur le comportement lacunaire du jeune, les solutions alternatives et leurs conséquences positives et comment il peut appliquer ces solutions dans le milieu. Enfin, le jeune était rencontré le nombre de fois nécessaires pour bien posséder l'habileté (Gresham, 1985, Hughes et Sullivan, 1988). De plus, l'approbation sociale était distribuée systématiquement par l'enseignante et les parents après l'émission de l'habileté. (Blackbourn, 1989).

L'intervention auprès de l'enseignante consistait à l'entrainer à comprendre la problématique vécue par le jeune et à organiser et objectiver l'application de techniques d'interventions (attention sélective, contrat béhavioral, système de jetons avec contingence à l'école et à la maison). Ces rencontres avaient lieu à l'école.

Les rencontres individuelles à la maison ou à l'école avec les parents qui acceptaient de collaborer avec l'éducateur consistaient:

1- les informer du vécu de leur jeune à l'école.
2- interpréter la problématique vécue par l'enfant.
3- les impliquer et les responsabiliser face à l'intervention.
4- développer la qualité des soins prodigués à l'enfant (propreté, vêtements adaptés à la température, sommeil suffisant, nourriture adéquate, apprendre à s'habiller seul).
5- s'assurer de l'engagement dans les activités scolaires (faire les devoirs et les leçons, posséder les articles scolaires, ponctualité à l'école, participer au rencontre d'information, aller chercher le bulletin, répondre au billet réponse de l'école).
6- apprendre aux parents à établir une routine à la maison (heures régulières des repas, des couchers, des devoirs).
7- apprendre à énoncer des consignes et les faire respecter,
8- apprendre à encourager adéquatement
9- apprendre à gérer les crises familiales.

L'équipe d'intervenants est coordonnée par un psychoéducateur. Ce dernier reçoit les demandes de services au comité d'inscription, coordonne l'équipe et anime les rencontres collectives des intervenants. Les intervenants au service psychoéducatif sont au nombre de 7 et prennent en charge un maximum de 16 jeunes par psychoéducateur. Tous les vendredis sont

réservés au travail professionnel des psychoéducateurs: rencontres collectives, supervision et réévaluation de cas.

Le déroulement de l'étude

Formation des observateurs. Dans un premier temps, le directeur et la directrice de l'école avec les enseignantes et enseignants ont identifié les élèves T.A.-T.C.C. et T.C.C. Parallèlement à cette démarche, deux observateurs ont suivi au préalable une formation à l'observation systématique menée par l'expérimentateur. Ils ont suivi un entraînement en trois phases. Dans un premier temps, il y a eu présentation de la grille d'observation et échange en groupe sur les comportements de cette grille. Par la suite, les observateurs devaient étudier et mémoriser les comportements à observer. Deuxièmement, ils observaient un sujet cible sur vidéo. A ce moment, la fidélité inter-observateur devait être d'au moins 85% pour passer à la phase suivante. La troisième phase consiste à pairer deux observateurs pour l'observation in vivo. De nouveau, il y a eu évaluation inter-observateur et le niveau de fidélité devait être de 85%. Une fois ce critère atteint, ils peuvent procéder à l'observation des élèves identifiés pour l'étude, en prenant bien soin d'informer tous les élèves de la classe qu'ils désirent simplement vérifier leur façon de travailler. L'observation proprement dite consiste à observer chacun des élèves pendant cinq périodes de 20 minutes chacune. L'observation s'est déroulée au cours des mois d'octobre-novembre et de mai-juin.

Le programme fut appliqué pendant l'année scolaire plus précisément après la première observation. Vu que l'intervention est personnalisée à chaque jeune, il y a eu un minimum de 20 rencontres et un maximum de 100 rencontres avec le jeune, ses parents et son enseignante pendant l'année scolaire. Le temps moyen de l'intervention est de huit mois. La fréquence des rencontres dépendait de la gravité des problèmes et de la capacité des personnes à se prendre en charge.

Les effets de l'intervention psychoéducative sont évalués par deux mesures: soit par l'observation systématique des comportements en classe (ces mesures furent prises en septembre-octobre 1990 et en mai-juin 1991), puis par le questionnaire de la satisfaction du service aux enseignants des sujets cibles par le responsable de la recherche. Ils furent invités à répondre au questionnaire et à le retourner par la poste au conseiller en adaptation scolaire, responsable de l'équipe de recherche. Une relance fut postée deux semaines après le premier envoi.

RESULTATS ET ANALYSE

Analyse des données

Le premier objectif est d'identifier les comportements des élèves T.A.-T.C.C., T.C.C. et E.O. classe. L'identification permet de planifier l'intervention. Le tableau no 1 (colonne pré) présente les fréquences de comportements exprimées en pourcentage de l'observation systématique de 12 catégories de comportements (51 comportements observés en classes pour chacun des élèves des groupes). Nous obtenons environ 2300 fréquences de comportements par sujet. En additionnant les activités motrices avec tâche et l'attention à la tâche, les élèves en T.A.-T.C.C. obtiennent un score de 41.18%, les T.C.C. ont un score de 44.56% et les E.O. ont un score de 54.71%. Ce pourcentage moyen exprime le temps travaillé en classe pour chacun des groupes. Pendant l'autre pourcentage de temps, les élèves s'adonnent principalement à trois activités: 1- activités étrangères (s'adonner à d'autres activités que celles demandées par l'enseignant): T.A.-T.C.C. 21.29%, T.C.C. 21.37% et E.O. 18.23%. Il n'y a pas de différence entre les groupes; 2- les activités motrices (bouger sans travailler): T.A.-T.C.C. 11.96%, T.C.C. 14.77% et E.O. 6.40%. Les E.O. se différencient des deux autres groupes. 3- suivre des yeux (regarder n'importe où): T.A.-T.C.C., 9.28%, T.C.C. 10%, E.O. 14.83%. Les E.O. se différencient des deux autres groupes. Ces trois activités accaparent 46.14% du temps pour les T.C.C., 42.53% du temps pour les T.A.-T.C.C. et 39.46% du temps pour les E.O.

(VOIR TABLEAU 1 EN ANNEXE)

L'objectif 2 est d'évaluer les effets de l'application du programme soit l'amélioration des comportements sociaux et de l'attention à la tâche des élèves en classe. Il y a deux mesures qui permettent d'évaluer cet objectif: L'observation systématique et le questionnaire de la satisfaction des services psychoéducatifs par les enseignants et les parents. Le tableau 1 présente une comparaison des groupes (analyse de variance, anova) telle qu'évaluée par l'observation systématique et indique qu'il y a une amélioration significative pour huit catégories de comportement. C'est essentiellement le facteur temps et intervention qui expliqueraient ces changements. En effet, le fait d'appartenir à un groupe ne semble pas influencé vraiment le changement sauf pour la catégorie copier. Cette dernière catégorie est négligeable vu sa très faible fréquence d'émission. On observe donc une amélioration des comportements sociaux en classe pour presque l'ensemble des catégories de comportements. Les comportements d'attention à la tâche et moteur-tâche sont demeurés à peu près stables. C'est la catégorie suivre des yeux qui a le plus augmenté pour les deux groupes et le taux d'émission se rapproche de ceux des

E.O. D'autres catégories de comportements dérangeants pour la classe se sont aussi améliorées. Il s'agit des déplacements, des activités motrices, des bruits, des dérangements des pairs, des commentaires et bruits vocaux de même que le bavardage.

La satifaction du personnel enseignant quant aux services psychoéducatifs reçus est rapportée au tableau 2. Ce tableau indique une comparaison des groupes (analyse de variance) sur la satifaction des enseignants. Les enseignants tant du groupe des T.A.-T.C.C., que celui des T.C.C. expriment un grand taux de satisfaction des services à toutes les questions. Il n'y a pas de différence significative entre les groupes. La satisfaction globale pour le personnel enseignants des T.A.-T.C.C. est de 3.36 soit 84% alors que celui des T.C.C. est de 3.42 soit 85.5%

(VOIR TABLEAU 2 EN ANNEXE)

La satisfaction des parents quant aux services psychoéducatifs reçus est présentée aussi au tableau 2. Les parents disent mieux intervenir. (3.40 et 3.58) et sont prêts à faire appel, de nouveau, au service psychoéducatifs (3.93 et 3.75). Les parents des enfants T.A.-T..C. sont aussi satisfaits que les parents des élèves T.C.C. car il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de parents sur huit des neuf variables évaluées. Il y a une différence significative entre les deux groupes de parents sur la variable portant sur l'adaptation de l'enfant. En effet, les parents des enfants T.C.C. rapportent que leur enfant s'est mieux adapté à la maison et à l'école que les parents qui ont un enfant T.A.-T.C.C. Cette observation apparaît conforme à la réalit^ car les moyennnes des comportements sociaux et scolaires des élèves T.C.C. sont légèrement plus élevées que celles des élèves T.A.-T.C.C.(tel que présenté précédemment). La satisfaction moyenne des parents quant aux services psychoéducatifs est de 85% (3.43) pour les parents des élèves en T.A.-T.C.C. et de 88% (3.55) pour les parents des élèves en T.C.C.

Interprétation des résultats

Le premier objectif était d'évaluer les caractéristiques des élèves afin de bien planifier l'intervention. Les données de l'étude mettent en évidence le fait suivant: le niveau d'attention à la tâche des trois groupes d'élèves est très faible pour l'ensemble des élèves. Ces réeultats indiquent qu'un élève, quelque soit son niveau de développement reste difficilement 10 secondes sans bouger car la fréquence d'observation étaient de dix secondes. Tous les élèves bougent presque continuellement, mais il y a des comportements qui ne sont pas incompatibles avec la tâche exigée en classe. Ces comportements sont se lever, suivre des yeux, se gratter, frotter et se

coucher sur le bureau. De plus, en cumulant la catégorie attention à la tâche et celle moteur-tâche demandée, les élèves E.O. travaillent à 54.71% du temps, les élèves T.A.-T.C.C. sont à 44.56% et T.C.C. sont à 41.18%. Que font-ils l'autre pourcentage de temps? Les élèves émettent des comportements inadéquats et les enseignants vous diront peut-être qu'ils doivent faire de la discipline une bonne partie du temps réservé à l'enseignement. Par contre, Merrell(1991) parle plutôt du développement de la responsabilité sociale de l'élève, c'est-à-dire développer le respect des règles et des normes. Les élèves T.A.-T.C.C. comme les élèves T.C.C. émettent des comportements qui sont comparables et ces comportements sont plus perturbants pour la bonne marche de la classe que les E.O. Comme le rapportent Scrugge et Mastropieri (1986) les élèves T.A.-T.C.C ont souvent été regroupés ou comparés ensemble vu les similitudes de leur fonctionnement social et comportemental. De plus, les élèves T.A.-T.C.C. expriment de graves difficultés comportementales en classe et à l'école (Margalit, 1989; Stone et La Greca 1990; Toro et al., 1990) Pour plus d'information concernant les caractéristiques des élèves, consultez Fortin 1992.

Le deuxième objectif est d'évaluer l'amélioration des comportements sociaux et l'attention à la tâche, en classe, des élèves en T.A.-T.C.C. et T.C.C. Comme il est indiqué précédemment, ces élèves sont très perturbés et ils ont une longue histoire d'apprentissage de comportements sociaux inadéquats. Ces élèves ont été pris en charge par les services psychoéducatifs et l'intervention a duré environ huit mois. L'analyse statistique porte sur chacune des catégories de comportements observés et indique qu'il y a une amélioration significative pour huit catégories de comportements. C'est le facteur temps et l'intervention qui semble influencer le plus les changements des comportements des élèves. A la fin de l'intervention, les fréquences de comportements de ces élèves se rapprochent de celles des E.O. Une évaluation rigoureuse comme l'observation systémique et une évaluation plus qualitative comme la satisfaction des services ont joués un très grand rôle dans la réussite de notre programme d'intervention. En effet, une connaissance précise des comportements de la clientèle et une référence claire de ce que fait un élève ordinaire en classe a permis de bien cibler les comportements adéquats et inadéquats et d'identifier précisément les interventions permettant de bien répondre aux problèmes présentés par chacun des élèves. L'évaluation a permis d'identifier entre autre que les élèves qui ont une double problématique, troubles d'apprentissage et troubles de comportement sont plus en difficultés que les autres élèves. Ces élèves ont demandé plus d'implication et une plus grande concertation de la part des intervenants (psychoéducateur, orthopédagogue, enseignant). Donc les élèves en T.C.C. intégrés dans les classes ordinaires profitent grandement des services

psychoéducatifs. En plus de les maintenir dans le milieu naturel, les services favorisent également l'adaptation sociale de ces derniers.

Dans le rapport de recherche de l'an dernier nous avancions l'hypothèse (page 99) que le peu de changements observés chez ces élèves après l'intervention étaient dûs, en partie, au court laps de temps de l'intervention (4 mois). De plus, nous ajoutions qu'il fallait penser à une intervention plus à long terme pour cette clientèle gravement en difficulté. Cette hypothèse semble plausible car avec un programme d'intervention comparable, mais avec huit mois d'intervention au lieu de 4 mois, cela amènent plusieurs changements positifs. Enfin, l'analyse statistique démontre que c'est le facteur temps pairé à l'intervention qui joue le plus grand rôle dans la réussite de l'intervention.

Enfin, la satisfaction des enseignants et des parents quant aux services psychoéducatifs est très élevé. En effet, les enseignants obtiennent le service désiré et sont supportés face à la prise en charge de l'élève en difficulté. De plus le service permet de mieux comprendre les problèmes vécus par l'élève et favorise l'application d'une intervention plus adéquate. Les parents estiment aussi avoir obtenu le service qui correspondait à leurs attentes. Les psychoéducateurs les ont supportés dans leur rôle de parents auprès de leur enfant. Les services ont permis de développer de nouvelles attitudes éducatives envers leur enfant et les a rendu plus compétents.

CONCLUSION

Cette étude démontre que les élèves passent beaucoup de temps sans faire d'activités scolaires en classe ce qui augmente la probabilité d'apparition de comportements inadéquats car les enfants ont besoin de s'occuper ou d'attirer l'attention. Par contre, il faut reconnaître que l'enseignant passe une bonne partie de son temps à développer la responsabilité sociale de l'élève. Pour les élèves en T.C.C., l'efficacité d'un plan d'intervention passe par une évaluation rigoureuse telle que l'observation systématique des comportements de l'enfant. L'observation est d'ailleurs une des caractéristiques du psychoéducateurs. Une intervention qui tient compte du jeune et des personnes significatives dans le milieu naturel donne de bon résultat comme le démontre cette étude. Vu la gravité des problèmes présentés par les élèves T.C.C., il faut penser à du plus long terme, c'est-à-dire, au moins huit mois d'intervention. Dans une étude ultérieure, il faudrait systématiser les interactions des élèves avec les pairs et l'enseignant comme le propose la grille d'observation de Bloom et al. (1987) car dans la présente étude, ces interactions ont été compilés principalement sous forme de notes cliniques. De plus une évaluation rigoureuse des perceptions et des attitudes des personnes impliquées rendrait le modèle plus écologique.

BIBLIOGRAPHIE

ATTKISSON, C., HARGREAVES, N.A., HORWITZ, (1978). Evaluations of human service programs. New York : Academic Press, 303-339.

BECKER, W.C., MADSEN, CH., ARNOLD, R., THOMAS, D.R. (1967). The contingent use teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. Journal of Spécial Education, 1, 287-307.

BLACKBOURN, J.M. (1989). Acquisition and generalization of social skills in elementary aged children with learning disabilities. Journal Learning disabilities, 22(1) 28-34.

BLOM, S.P., ROBERTS, S.L., CHARLESWORTH, W.R. (1987). Ecological observation of emotionally and behaviorally disordered students: an alternative method. American Journal Orthopsychiatry, 57(1).

BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. Developmental Psychology, 22, 723-742.

BRONFENBRENNER, U. (1979). The ecology of human developement. Havard University Press, Cambridge, U.S.A.

FARRINGTON, D.P. (1989). Early predictors of adolescent agression and adult violence. Violence and Victims, 4, 79-100.

FARNWORTH, M., SCHWEINHART ET BERUCY-CLEMENT J.R. (1985). Preschool intervention, school success and delinquency in a high-risk sample of youth. American Educational Research Journal, 22(3) 445-464.

FELDMAN, S.S., WENTZEL, K.R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restreint, and academic achievement in preadolescent boys. Journal of Educational Psychology, 82, 813-819.

FORTIN, L. (1990). Les effets de l'intervention de type écologique auprès d'enfants ayant des troubles de la conduite et du comportement au primaire. Rapport de recherche, Commission Scolaire Catholoque de Sherbrooke, Sherbrooke.

FORTIN, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec troubles d'apprentissage, troubles de comportement avec ceux dits ordinaires. Apprentissage et Socialisation, 15(1) 18-28.

FORTIN, L., NOEL, A., MONGRAIN, B., ROY M., BIBEAU, Y. (1991). Questionnaire sur la satisfaction des enseignants et des parents. Commission Scolaire Catholoque de Sherbrooke.

FORGET, J., OTIS, R., LEDUC, A. (1988). Psychologie de l' apprentissage: théories et application. Ed. Behaviora, Broseard, Québec.

GRESHAM, F.M. (1985). Utility of cognitive behavioral procedures for social skills training with children: a critical review. Journal of Abnormal Child Psychology, 13(3) 411-423.

HAMILTON, S.F. (1983). The social side of schooling: ecological studies of classrooms and schools. The Elementary School Journal, 83, 312-324.

HUGHES, J.N., SULLIVAN, K.A. (1987). Out come assessment in social skills training with children. Journal of School Psychology, 25, 167-183.

LOEBER, R., DISHION, T. (1983). Early predictors of male delinquincy: a review. Psychological Bulletin, 94, 68-69.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC. (1988). Organisation des activités éducatives à l'éducation pré-scolaire, au primaire et au secondaire. Instruction, (pp. 88-90).

MARGALIT, M. (1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. Journal of Learning Disabilities, 22(1) 41-45.

O'LEARY, S.G., O'LEARY, K.D. (1976). Behavior modification in the schools, in Ieitenberg (Ed.): Handbook of behavior modification and behavior therapy Englewood Cliffs,N.J.: Practice-Hall. (pp. 475-515).

PARKER, J.G., ASHER, S.R. (1987). Peer relations and later personnel ajustment: are low accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.

SCRUGGS, T.E., MASTROPIERI, M.A. (1986). Academic characteristics of behaviorally disordered and learning disabled students. Behavior Disorders, 11, 184-190.

SERNA, L.A., SCHUMAKER, J.B., HAZEL, J.S., SHELDON, J.B. (1986). Teaching reciprocal social skills to parents and their delinquent adolescents. Journal of Clinical Child Psychology, 15, 64-77.

TORO, P.A., WEISSBERG, R.P., GUARE, J., LIEBENSTEIN, N.L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. Journal of Learning Disabilities, 23(2), 115-120.

WENTZEL, K.R. (1990). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. Child Development.

TABLEAU 1

Moyenne en pourcentage des comportements manifestés en classe par la clientèle bénéficiant des services psychoéducatifs en début et en fin d'année et comparaison des groupes

Variables	Groupes	Moyennes		Anova	
		Pré	Post	Source	P.
1. Déplacements	E.O.	0.22	N.D.	Groupe	.160
	T.A.-T.C.C.	2.48*	0.84	Temps	.001*
	T.C.C.	1.49	0.98	GXT	.058
2. Activités motrices	E.O.	6.40*	N.D.	Groupe	.112
	T.A.-T.C.C.	11.96	8.73	Temps	.004*
	T.C.C.	14.77	10.17	GXT	.597
3. Copier	E.O.	0.05	N.D.	Groupe	.002*
	T.A.-T.C.C.	0.06	0.09	Temps	.228
	T.C.C.	0.48*	0.22	GXT	.133
4. Moteur-tâche	E.O.	39.78*	N.D.	Groupe	.743
	T.A.-T.C.C.	28.16	30.67	Temps	.021*
	T.C.C.	27.95	31.84	GXT	.609
5. Activités étrangères	E.O.	18.23	N.D.	Groupe	.353
	T.A.-T.C.C.	21.29	21.37	Temps	.443
	T.C.C.	21.37	24.05	GXT	.467
6. Suivre des yeux	E.O.	14.83*	N.D.	Groupe	.180
	T.A.-T.C.C.	9.28	18.06	Temps	.000*
	T.C.C.	10.00	13.93	GXT	.014
7. Bruits	E.O.	0.42*	N.D.	Groupe	.878
	T.A.-T.C.C.	2.31	0.74	Temps	.001*
	T.C.C.	1.72	1.24	GXT	.076
8. Dérangements des pairs	E.O.	0.27*	N.D.	Groupe	.761
	T.A.-T.C.C.	1.16	0.20	Temps	.000*
	T.C.C.	0.99	0.23	GXT	.633
9. Commentaires et bruits vocaux	E.O.	1.93*	N.D.	Groupe	.246
	T.A.-T.C.C.	4.08	3.37	Temps	.001*
	T.C.C.	5.79	3.39	GXT	.156
10. Bavardage	E.O.	3.00	N.D.	Groupe	.267
	T.A.-T.C.C.	4.30	3.85	Temps	.139
	T.C.C.	3.97	2.23	GXT	.377
11. Attention à la tâche	E.O.	14.94	N.D.	Groupe	.470
	T.A.-T.C.C.	14.70	12.09	Temps	.413
	T.C.C.	12.35	11.58	GXT	.656
12. M.A.A. Moteur-tâche + attention à la tâche	E.O.	54.71*	N.D.	Groupe	.668
	T.A.-T.C.C.	42.86	42.77	Temps	.443
	T.C.C.	40.29	43.41	GXT	.414

E.O. N = 24 T.A.-T.C.C. N = 28 T.C.C. N = 1

* = groupe qui se différencie des deux autres, ce qui signifie que ces derniers ne se distinguent pas entre eux.

TABLEAU 2

Satisfaction des enseignants et des parents en regard des services psychoéducatifs dispensés à leur enfant

Comparaison des groupes

	Parents			Enseignants		
Variables	T.A.-T.C.C.	T.C.C.	P.	T.A.-T.C.C. N = 28	T.C.C. N = 15	P.
Obtenir le service désiré	3.67	3.67	1.00	3.58	3.57	0.96
Support aux parents	3.67	3.50	0.40	3.58	3.50	0.78
Compréhension des problèmes	3.33	3.42	0.71	3.40	3.43	0.91
Intervenir adéquatement	3.40	3.58	0.36	3.23	3.14	0.76
Relations avec leur enfant	3.13	3.67	0.01	3.19	3.29	0.74
Adaptation de leur enfant	2.93	3.25	0.20	3.00	3.36	0.19
Faire appel aux services	3.93	3.75	0.20	3.54	3.64	0.70
Qualité des services	3.67	3.75	0.65	3.54	3.64	0.72
Satisfaction générale	3.60	3.75	0.43	3.42	3.50	0.80
Satisfaction moyenne	3.43 (85.7%)	3.55 (88.7%)	0.37	3.36 (84%)	3.42 (85.5%)	0.82
	N = 27 Cote maximale = 1 Cote minimale = 4			N = 40 Cote maximale = 1 Cote minimale = 4		

"IL EST TROP VIOLENT, CE N'EST PAS UN CAS POUR NOUS", ou LES CONDITIONS NECESSAIRES POUR FAIRE FACE AUX NOUVELLES FORMES DE VIOLENCE EN MILIEU DE READAPTATION

(ATELIER 22)

Jacques Dionne, Ph.D.
Marc LeBlanc, Ph.D.
professeurs, Ecole de Psycho-éducation, Université de Montréal

Ghislain Gagné, directeur des services de réadaptation
Jean-Pierre Lemay, coordonnateur,
Centre de Réadaptation Cartier

INTRODUCTION

"Il est trop violent, ce n'est pas un cas pour nous". Que de fois, cette phrase, n'a-t-elle pas été prononcée par des intervenants (autant en milieu scolaire et en milieu communautaire qu'en milieu de réadaptation) face à certains jeunes qui les avaient poussés à leurs limites.

Nous avons voulu nous arrêter à ce phénomène qui est souvent vécu par les intervenants, mais sur lequel, il existe peu de documents écrits qui pourraient servir de guides dans de telles situations. Nous avons choisi de réfléchir à cette question, à partir de la réalité d'un centre d'accueil de transition, pour différentes raisons.

Premièrement, un centre de première ligne, comme le Centre de réadaptation Cartier reçoit beaucoup de ces jeunes face auxquels les autres milieux se sont dits un jour incapables de continuer à les assumer: "ils étaient trop violents pour eux". Chez la plupart des jeunes placés à Cartier, on retrouve une histoire de gestes violents face aux autres; 93.7% d'entre eux présentent de la dangerosité contre les autres (Cyr, Menghile, Villandré, 1992).

Deuxièmement, quand les jeunes sont placés dans un milieu comme Cartier, ils sont dans un bout de ligne. On ne peut pas les envoyer ailleurs. On ne peut pas dire: "Il est trop violent, ce n'est pas un cas pour nous", on doit faire face à leurs gestes violents pour toute la durée de leur placement. On se doit alors d'inventer et de créer.

Troisièmement, dans un tel milieu, les jeunes sont souvent dans un état de tension très important car, ils sont en attente d'une décision du tribunal ou des instances administratives des services de la Protection de la jeunesse. Ce qui a souvent pour effet d'augmenter les risques de comportements agressifs face aux autres (éducateurs et pairs).

Quatrièmement, réfléchir pour essayer d'améliorer l'intervention dans un milieu où le potentiel de violence est aussi grand devrait, peut-être, permettre de dégager des principes d'action qui pourraient être généralisables à d'autres types de milieux et qui pourraient aider des intervenants et d'autres milieux à repousser leurs limites avant de dire que ce jeune "est trop violent, qu'il n'est pas un cas pour eux".

Dans la première partie de notre présentation, nous regarderons le comportement agressif en tant que réalité individuelle. Nous décrirons trois comportements importants d'agression qui se sont produits dernièrement à Cartier et nous proposerons une grille qui devrait aider à les analyser de manière à pouvoir mieux dégager les actions qui seraient indiquées pour faire face à ces comportements.

Dans la deuxième partie, nous nous arrêterons à la dimension collective de cette réalité. Pour ce faire, nous vous décrirons les problématiques de

violence vécues par l'ensemble des jeunes composant une unité. Puis nous proposerons des pistes d'action sur le climat social d'une telle unité.

PREMIERE PARTIE: AGIR SUR LE COMPORTEMENT D'AGRESSION

Les agressions envers les éducateurs en internat, l'intervention sur le geste agressif

Les actes d'agression sont fréquents en internat. Ils prennent régulièrement la forme de gestes symboliques, par exemple claquer une porte, lancer un objet, etc; ils se manifestent très souvent par des répliques verbales en escalade, plus ou moins personnelles et ordurières; et, ils se concrétisent occasionnellement par des attaques physiques à l'endroit des éducateurs ou des autres jeunes. De fait, les actes d'agression constituent la toile de fond sur laquelle doivent s'articuler les expériences de vécu partagé comme le démontre l'étude sur la violence à Cartier (Cyr, Rivest, & Sarrazin, 1991). Ces incidents à caractère violent dérangent les activités éducatives, ils mettent en sourdine la programme de réadaptation et ils augmentent le stress occupationnel des éducateurs.

Devant ces événements violents, les éducateurs pourraient se poser les questions suivantes; Ai-je précipité cet événement? Aurai-je pu l'anticiper? Comment empêcher ces actes à l'avenir? Comment amener les jeunes à ne pas recourir à ces gestes? Qu'est-ce que je pourrais faire d'autres que mes interventions habituelles? Mais le plus souvent, les éducateurs pensent en terme du maintien de la relation avec l'adolescent et de sa réadaptation au sens large, plutôt qu'en termes d'interventions qui découlent de réponses précises à ces questions sur des gestes spécifiques d'agression. L'intervention sur des gestes particuliers est souvent réactive dans les milieux de réadaptation. Elle implique le rappel des normes de conduite et des sanctions prévues et, lorsque les limites raisonnables sont dépassées, elle conduit à l'application de mesures disciplinaires. Ces interventions ne sont définitivement pas l'occasion d'apprentissages nouveaux pour les jeunes en difficulté, puisqu'une des caractéristiques principales de ces jeunes c'est justement d'avoir fait l'objet de nombreuses sanctions et exclusions dans leur famille, à l'école ou ailleurs.

Considérant que le recours à l'agression physique est de plus en plus fréquent dans notre société (Le Blanc, 1990), il devient important de s'y attarder, plus particulièrement pour les adolescents les plus susceptibles d'en faire usage, les jeunes placés en internat. Il est également urgent que les éducateurs portent attention aux gestes spécifiques d'agression symbolique, verbale et physique, parce que l'intervention habituellement ordonnée par les tribunaux n'est pas d'une durée suffisante pour permettre d'entreprendre une action individuelle en profondeur. Par exemple, une

intervention psychoéducative de qualité requiert une période de prise en charge de douze à quinze mois (Le Blanc, 1983), alors que les ordonnances moyennes de placement au Tribunal de Montréal sont de moins de six mois (159 jours en milieu fermé et de 164 jours en milieu ouvert) selon Laflamme-Cusson et al (1992). Les éducateurs ne disposent donc pas du temps nécessaire pour réaliser une thérapie individuelle ou de groupe intensive et continue, ni même du temps suffisant pour qu'une intervention de milieu ait une chance réelle de succès. Devant ces limites, l'intervention systématique concernant des incidents spécifiques d'agression devient une solution intéressante pour apprendre aux jeunes en difficulté à recourir à d'autres moyens que l'agression pour répondre à leurs frustrations.

En somme, en réadaptation il apparaît essentiel d'agir directement et systématiquement sur les gestes d'agression symbolique, verbale et physique que posent les adolescents placés en internat. De façon à illustrer cette nécessité, deux exemples d'événements violents sont présentés. Et, pour aller au-delà de la reconnaissance du phénomène, une méthode d'analyse des événements d'agression est présentée et appliquée aux situations décrites et des stratégies d'action éducative sont esquissées.

Un premier exemple

Pierre, l'agression verbale en escalade

1) L'événement

Pierre séjourne à l'unité l'Accueil depuis un peu plus de quatre mois. Il aura bientôt dix-huit ans. L'équipe d'éducateurs a observé qu'il multiplie les bris d'objets. L'appareil vidéo de l'unité est devenu la victime préférée des sautes d'humeur de Pierre. Aujourd'hui, les éducateurs constatent que l'appareil a été brisé pour une troisième fois. Après vérification des allées et venues des jeunes dans l'unité, il n'y a aucun doute: le bris est l'oeuvre de Pierre.

Lucie, qui a beaucoup d'empathie pour Pierre, y voit là un appel à l'aide et elle projette de le rencontrer. Voici la conversation:

Lucie: "Pierre! Qu'est-ce qui se passe avec toi de ce temps-ci? Tu n'as pas l'air de filer"

Pierre: (d'un ton agressif) "Hosse que tu veux dire? Ca va ben mon affaire, c'est les autres..."

Lucie: (d'un ton paisible) "Je ne te parle pas des autres, c'est de toi que je parle. Le vidéo est encore brisé. Tu n'aurais pas quelque chose à voir là-dedans?

Pierre: bondit comme un lion: "Comment ça? Cé-tu de ma faute si le vidéo est brisé? J'ai rien à voir là-dedans. Chu même pas allé dans le salon".

Lucie: "Ecoute-moi, Pierre. Tout ce que je veux savoir, c'est ce qui ne va pas avec toi".
Pierre: "T'es malade. T'as-tu des preuves? C'est pas de ma faute si les caves l'ont mal réparé. Vous êtes rien qu'une gang de crosseurs. J'veux rien savoir de vous autres".
Lucie: (d'un ton encore très conciliant) Pierre, prends sur toi. L'important pour moi, c'est de savoir ce qui ne va pas".
Pierre: "En tout cas, ça se passera pas comme ça. T'es rien qu'une hostie de vache...".
Lucie: "Calme-toi, Pierre. Je te demande de me respecter. Si tu es incapable de le faire, tu es mieux d'aller te reposer dans ta chambre".
Pierre: "C'est ça! Y'a rien que ça que tu sais faire, me mettre en chambre. Ben, j'irai pas parce que j'ai rien fait et tu m'écoeures. T'es chanceuse d'être une femme parce que je te mettrais mon poing sur la gueule".
Lucie: (visiblement affectée par les propos de Pierre, lui répond) "Dans ce contexte d'insultes, on reprendra ça un autre jour. Pour le moment, va dans ta chambre".

Alors Pierre s'agite davantage et il se met à lancer par terre des livres, les crayons et le téléphone. Des éducateurs accourent au bureau où Pierre crache au visage de Lucie en l'invectivant de plus belle. Pierre est reconduit à sa chambre. Là, il se met à chahuter, à insulter tout le monde, à frapper sur les murs et dans la porte. Il crie à l'injustice, il demande à appeler son avocat. Malgré les tentatives des autres éducateurs, il poursuit, son manège et il doit finalement être reconduit à une salle d'isolement parce que c'est devenu invivable dans l'unité.

A la salle d'isolement, il poursuit dans la même veine en insultant les agents d'intervention, en frappant dans la porte et en crachant sur les murs. Au bout de deux ou trois heures, il finit par se calmer. Il demande à rencontrer l'éducatrice pour s'excuser et il reconnait qu'il s'est emporté un peu trop et qu'il a brisé l'appareil vidéo.

Jusqu'à la toute fin de son séjour, ce même scénario se répète à intervalles réguliers, à tous les dix jours environ. Trop violent pour nous autres... voilà l'opinion de l'équipe. Pierre a secoué la patience de l'ensemble du Centre.

2) Analyse de l'incident

Cet incident est un acte courant d'agression en internat, l'agression verbale en escalade; c'est un geste irritant parce que récurrent. Sa répétition a conduit les éducateurs au rejet du jeune, à une demande de transfert. Cette description montre que l'équipe a clairement identifié le contexte de l'événement et que l'éducatrice est capable de rapporter fidèlement la séquence de l'escalade. Le Blanc et Fréchette (1991) et McGuire

et Priestley (1991) proposent une grille pour l'analyse en profondeur d'un geste de violence et de délinquance. Cette grille comporte les questions suivantes: **Quoi? Quand? Où? Envers qui? Avec qui? Avec quels moyens? Comment? Pourquoi? Comment les acteurs ont-ils réagi?**

Si ces questions sont utilisées pour illustrer l'analyse systématique qui aurait pu être faite de l'escalade verbale de Pierre, il en ressort que la plupart des éléments sont disponibles dans la description ci-dessus. Il faut d'abord noter que la description de l'incident a été produite de façon totalement indépendante de la grille d'analyse, elle est le fruit des pratiques d'évaluation des situations de l'équipe en cause.

Quoi? La nature du geste et la nature du tort, envers lui-même et l'éducatrice, sont parfaitement claires à travers la description proposée par les éducateurs.

Quand? Le moment peut être très important. Dans le cas de l'escalade verbale de Pierre, il s'agit d'un événement cyclique puisqu'il se manifeste à peu près à tous les dix jours. Par contre, aucune information est disponible, dans la description ci-dessus, concernant l'analyse des déclencheurs potentiels: est-ce que cet événement se produit après un téléphone de quelqu'un en particulier, au cours d'une activité donnée, le soir après une journée difficile, avec tel éducateur, etc?

Où? L'escalade a eu lieu dans un bureau, mais est-ce que cela arrive ailleurs et alors dans quelles circonstances?

Envers qui? C'est une éducatrice qui ressent de l'empathie pour Pierre qui a été l'objet de l'escalade et qui a initié la rencontre où elle s'est produite. Par contre, la description n'indique pas si de telles escalades arrivent avec d'autres éducateurs ou éducatrices.

Avec qui? Cette question ne s'applique pas à l'escalade verbale de Pierre parce qu'il s'agit ici d'un geste solitaire. Par contre, est-ce que Pierre affiche le même genre de geste en présence de pairs ou d'autres personnes?

Comment? La description de la séquence des gestes au cours de l'événement est précise et les questions concernant la préparation personnelle (intoxication, etc), psychologique (à la suite d'un refus, etc) et matérielle sont manifestement inutiles.

Pourquoi? La description est peu éclairante sur les raisons précises du bris de l'appareil vidéo ou de l'escalade comme telle. Elle n'aide pas non plus à extrapoler des raisons, sinon en terme de traits personnels du sujet, à savoir une forte anxiété, un échec de son adaptation sociale.

Comment les acteurs ont-ils réagi? Les réaction de Pierre et des éducateurs, pendant et après l'événement, sont des plus évidentes dans la description.

3) Interprétation de l'incident

L'analyse de l'incident complétée, il convient d'interpréter les informations disponibles. Le Blanc et Fréchette(1991) proposent quatre catégories de gestes délinquants. Ces types d'actes s'appliquent sûrement aux actes d'agression symbolique, verbale et physique. Ces types d'incidents sont les actes intentionnels, rationnels, hédonistes et impulsifs.

L'acte intentionnel est un geste délibéré, c'est-à-dire pensé au préalable, planifié et organisé avec précision et exécuté au moment prévu. L'escalade verbale de Pierre ne présente aucune de ces caractéristiques.

L'acte rationnel est accompli pour les avantages qu'il procure. Pierre aurait pu utiliser l'escalade verbale pour consolider son statut de leader dans son groupe de pairs, mais, alors, il l'aurait exécuté au vu et au su de tous, ce qui n'est pas le cas selon la description.

L'acte hédoniste est perpétré pour l'excitation, le plaisir qu'il procure. L'escalade de Pierre n'est sûrement pas de cette nature compte tenu, entre autres, de la perte manifeste de contrôle pendant l'événement et de sa réaction après l'événement.

Finalement, le geste impulsif constitue une perte de contrôle imprévue. L'escalade verbale de Pierre et la crise de rage qui a suivi apparait définitivement comme un geste impulsif.

Avant d'inventorier des interventions pertinentes, il convient de souligner qu'une analyse et une interprétation en profondeur d'un événement, requiert, la plupart du temps, une certaine distance critique. Pour ce faire, un professionnel, qui n'a pas été impliqué dans l'événement ou même de l'extérieur de l'unité de l'adolescent, est souvent un prérequis à une analyse et à une interprétation décentrée. La présence d'une personne complètement, indépendante de l'événement est importante pour des raisons d'équité, à la fois envers le jeune et le personnel éducatif, et pour faciliter la transmission de l'expérience acquise aux autres éducateurs.

4) Interventions pertinentes

En ce qui concerne les interventions, nous nous limiterons à décrire des actions directes sur le geste, des actions de nature psychosociale différentes des interventions relatives à la sécurité des personnes et des biens et des actions distinctes des interventions de crise qui sont appliquées immédiatement, comme le retrait de l'individu utilisé avec Pierre. Nous distinguons les interventions préventives, celles qui peuvent être faites avant le geste, et les interventions curatives, celles qui ont nécessairement lieu après et qui peuvent s'étendre sur une période de temps plus longue.

Il faut constater que les interventions verbales d'exhortation au calme et de retrait n'ont pas fonctionné avec Pierre, cela dans un contexte de grande empathie. Ces échecs sont probablement dus à la faiblesse de sa

capacité cognitive et de sa capacité d'introspection. Alors, une certaine froideur de la part de l'éducateur et une perspective comportementale seraient probablement mieux indiquées.

Si nous acceptons que l'escalade verbale de Pierre est un geste impulsif, alors il faut élaborer un plan d'action articulé autour de ce type de conduite. Au niveau préventif, la grille des actions préventives de Kuster et al (1988) peut, entre autres, nous aider à penser à quelques mesures appropriées à l'escalade de Pierre. Kuster et al (1988) proposent des actions non-verbales, telles que le contact visuel, l'expression faciale, la proximité physique et la demande de retrait de la part du sujet, des actions verbales, telles que le rappel, la direction, le toucher directif et le retrait effectué par le personnel, et des actions physiques, telles que retenir et retirer.

En ce qui concerne l'escalade verbale, les actions préventives suivantes pourraient être utiles. Premièrement, puisque la cible fréquente de Pierre est l'appareil vidéo, il conviendrait d'abord de vérifier ses habiletés à la manipulation de l'appareil. Ensuite, il faudrait diminuer les possibilités de vandalisme de la part de Pierre. Pour cela, des actions non-verbales apparaissent pertinentes, par exemple toujours maintenir le contact visuel avec Pierre et s'assurer qu'un éducateur soit continuellement en proximité physique de Pierre. En supposant, que ces deux types d'actions ne peuvent être parfaitement constantes, il faut penser à la prévention de l'escalade verbale lors de rencontres de suivi. D'abord, il faut peut-être revoir la situation des rencontres: le lieu, la ou les personnes présentes, etc. Ensuite, il faut peut-être apprendre à Pierre reconnaître la montée de ses impulsions et à demander lui-même un temps d'arrêt dans ces situations, un programme d'habiletés sociales adaptées aux besoins de Pierre serait ici certainement approprié.

Cette perspective conduit directement aux interventions curatives. Puisque les gestes de Pierre sont impulsifs, un plan d'action spécifique devrait être préparé pour Pierre. Ce plan comprendrait, les actions préventives ci-dessus et des activités d'apprentissage. Ces activités pourraient s'articuler autour de deux objectifs: reconnaître l'arrivée de la perte de contrôle et accroître l'autocontrôle. Parmi les techniques que proposent McGuire et Priestley (1991), la reconnaissance de l'approche de la perte de contrôle pourrait être favorisée par la reprise, la reconstitution et l'analyse systématique d'incidents d'agression avec Pierre, et le jeu de rôle où Pierre jouerait alternativement les divers rôles, dans le cas de l'incident décrit le sien et celui de l'éducateur, ceci avec la présence d'une tierce personne pour arbitrer. L'amélioration de l'autocontrôle, pour sa part, pourrait être favorisée par un programme d'habiletés sociales centré sur le contrôle de la colère et la pratique de gestes sociaux alternatifs à l'escalade verbale et à la crise de rage.

Un deuxième exemple

Roger, l'évasion spectaculaire

1) L'événement

Roger arrive à l'unité l'Aurore avec une réputation de dur à cuire, de frondeur et d'agire délinquants spectaculaires. Il est très actif dans une bande d'adolescents qui se spécialisent dans le vol de voitures et qui participent à des courses effrénées dans les rues. Au cours de ses séjours antérieurs, il a participé à des évasions de groupe.

Une fin de semaine, il profite de la présence de deux éducateurs à temps partiel pour organiser une évasion. Il se sert d'un extincteur à incendie pour fracasser une vitre du passage et il plonge à travers les éclats de verre pour s'enfuir. Un autre jeune se sert d'un morceau de verre pour menacer les éducateurs, toutefois, il est maîtrisé par le personnel. Un peu plus tard, au cours de la même soirée, deux autres garçons s'évadent à l'aide des clés de l'éducateur, clés qui avaient été perdues pendant l'incident. Cette évasion spectaculaire a créé un véritable émoi parmi les pensionnaires et dans l'équipe d'éducateurs.

Roger a été blessé et il saignait abondamment pendant sa course dans les rues. En s'enfuyant du Centre, Roger a rencontré des personnes âgées et il a perçu, dans leurs yeux, la frayeur qu'il engendrait. Ensuite, il a cherché refuge chez des amis, mais personne ne voulait le recevoir. Roger raconte qu'il n'avait rien à manger et qu'il s'inquiétait énormément de ce qu'il était devenu.

Au cours d'une discussion de groupe, Roger, jusque-là une figure de héros pour les autres jeunes, raconte franchement et humblement ce qu'il a vécu. Il confie librement qu'il avait eu peur, qu'il aurait pu se tuer en plongeant par la fenêtre puisqu'il y avait un escarpement d'une vingtaine de pieds en dessous de celle-ci. Il affirme avoir senti perdre le contrôle sur ses gestes et avoir souhaité être arrêté par les éducateurs. Le témoignage de Roger ouvre la porte aux autres pensionnaires qui livrent les sentiments de peur qu'ils avaient vécu lors de l'incident. Quelques jeunes confient l'effroi ressenti lorsque Roger s'acharnait avec rage sur la fenêtre et lorsqu'Alain menaçait les éducateurs avec un éclat de verre. A tour de rôle, chaque garçon témoigne sur son expérience.

La discussion de groupe eut un effet salutaire pour l'ensemble du groupe d'adolescents et pour l'équipe d'éducateurs. L'état de crise fut désamorcé et les vrais sentiments furent discutés. Par la suite, Roger accepte de rencontrer périodiquement la psychologue et les relations entre les adolescents et les éducateurs se vécurent sur un mode de confiance et de sécurité. Malgré toutes ces interventions, quelques mois après avoir quitté le Centre, Roger fut à nouveau arrêté par la police et réadmis dans une autre

unité. Les éducateurs réalisèrent rapidement que les acquis du séjour antérieur s'étaient estompés et que Roger était bien engagé dans un processus d'opposition et de fermeture face à la nouvelle équipe d'éducateurs.

2) Analyse de l'événement

Cette description présente un acte plutôt rare de violence, l'évasion spectaculaire. Ce geste est dramatique en raison des conséquences matérielles, physiques et psychologiques qu'il implique. Il a été l'occasion d'une réflexion et d'une prise de conscience collective sur cet événement.

L'analyse qui émerge de la description ci-dessus est relativement complète. Elle a été faite par les éducateurs ou par le groupe d'adolescents lors de la discussion de groupe.

Quoi? La nature de l'événement est présentée avec précision et les conséquences matérielles et psychologiques sont rapportées avec force détails.

Quand? Le moment est connu. Toutefois, il n'y a aucune indication sur ses rapports possibles avec d'autres événements possiblement déclencheurs de l'évasion de Roger, par exemple une nouvelle comparution, une longue sentence qui vient de lui être imposée, etc.

Où? La description des circonstances matérielles est amplement suffisante.

Envers qui? Cette question ne s'applique pas dans le cadre de cet événement.

Avec qui? Les protagonistes sont identifiés. De plus, la description de l'événement précise le statut des éducateurs en présence et elle donne des indications sur la concertation possible entre les pensionnaires. Mais, la tentative du deuxième adolescent était-elle planifiée ou impulsive?

Avec quels moyens? La description des instruments est faite.

Comment? La séquence des événements est précise. Toutefois, la description ne comporte pas d'informations précises sur la préparation de l'évasion. Y a-t-il eu préparation? si c'était le cas, quel était le degré de planification? L'adolescent qui a menacé les éducateurs avec du verre au moment de l'évasion avait-il planifié son évasion avec Roger ou a-t-il saisi l'occasion au vol? L'évadé avait-il consommé de la drogue avant sa tentative? Avait-il été mis au défi? Le caractère rationnel du geste est difficile à évaluer faute d'informations précises sur la préparation personnelle, matérielle, la planification et l'organisation de l'évasion.

Pourquoi? Concernant les raisons de l'évasion, la description de l'événement est muette et il manque des informations pour les extrapoler.

Comment les acteurs ont-ils réagi? Les réactions de tous les acteurs, pendant et après l'événement, sont présentées avec précision dans la description.

3) Interprétation de l'événement

L'analyse de l'événement complétée, il convient d'identifier son sens véritable à partir des informations disponibles. Reprenons la classification des types de gestes délinquants de Le Blanc et Fréchette (1991) pour interpréter cette évasion spectaculaire. Les types de situations sont les événements intentionnels, rationnels, hédonistes et impulsifs.

L'acte intentionnel est un geste délibéré, c'est-à-dire pensé au préalable, planifié et organisé avec précision, exécuté au moment prévu et cela pour un motif personnel, une vengeance par exemple. On ne retrouve pas tous ces éléments dans la description de l'évasion de Roger.

L'acte rationnel est accompli pour les avantages immédiats qu'il procure, il s'inscrit dans un style de vie. L'évasion de Roger se rapproche certainement de cette catégorie d'actes parce qu'il avait déjà participé à des évasions de groupe, parce qu'il est une sorte de héros parmi ses pairs délinquants et parce qu'il manifeste une activité délinquante antérieure structurée.

L'acte hédoniste est perpétré pour l'excitation, le plaisir qu'il procure. L'évasion de Roger n'a pas cette connotation si l'on s'en rapporte aux sentiments qu'il dit avoir vécu tout au long de son évasion.

Finalement, le geste impulsif constitue une perte de contrôle imprévue ou un geste accompli sous l'effet des opportunités du moment. La tentative d'évasion en soirée de deux adolescents avec les clés perdues de l'éducateur fait vraisemblablement partie de cette catégorie d'acte.

4) Intervention

Si l'on suppose que tous les aspects de la sécurité physique sont à point et parfaitement en place, il ne reste que l'intuition des éducateurs et l'information privilégiée, avoir été informé plus ou moins directement de la préparation d'une évasion, pour pouvoir prévenir l'événement qui a été décrit ci-dessus. De fait, la prévention immédiate est virtuellement impossible et l'intervention ne peut porter que sur la prévention lointaine de tels événements.

Puisqu'il s'agit vraisemblablement d'un acte rationnel qui découle d'un style de vie structuré par une orientation vers une carrière criminelle, l'intervention appropriée a été réalisée par la discussion de groupe. Avec un acte rationnel l'intervention doit avoir comme objectif de faire réaliser à l'adolescent que son geste n'est pas payant et de lui faire trouver des alternatives plus intéressantes. Pour atteindre ces objectifs, McGuire et Priestley (1991) proposent l'inventaire des coûts matériels, monétaires, émotionnels, relationnels, etc. Cet inventaire est réalisé à l'aide d'un tableau ou d'une feuille de papier où sont inscrits, à la suite d'un remue-méninge, tous les coûts imaginables. Ensuite, cette liste est classée et

analysée. Et, finalement, des alternatives raisonnables sont identifiées avec les raisons qui les supportent. Cet inventaire des coûts peut être conduit individuellement ou en groupe.

La discussion de groupe qui a été conduite avec les adolescents de l'unité qui ont vécu l'événement est donc excellente pour ventiler les émotions. Mais, il s'agit peut-être d'une intervention insuffisante pour amener les adolescents à analyser rationnellement les coûts de l'évasion. La preuve indirecte de l'insuffisance d'une discussion de groupe centrée sur les émotions plutôt que sur les avantages et les inconvénients du geste est fournie par l'attitude et le comportement de Roger lors de son retour au Centre.

Indépendamment de la pertinence ou de l'avantage de la discussion de groupe centrée sur les émotions ou de la discussion de groupe articulée autour d'une analyse coûts-bénéfices, la question fondamentale que nous laisse la description de l'événement est la suivante: Comment soutenir les effets de la discussion de groupe? Comment faire pour que son impact perdure? On peut penser que le programme d'intervention devrait comporter, à intervalles réguliers, une réapplication d'une telle action à d'autres événements semblables. A chaque semaine, par exemple, il pourrait y avoir une discussion sur les dernières évasions ou sur les idées d'évasion qui sont toujours présentes dans la tête des pensionnaires des internats, en particuliers des internats sécuritaires. L'objectif de ces discussions serait de renforcer l'idée que l'évasion est difficile à réaliser, qu'elle est dangeureuse et pas payante pour l'évadé et qu'en fait l'évadé est toujours repris.

Conclusion de la première partie

A partir de deux exemples d'analyse, d'interprétation et d'interventions spécifiques sur des événements d'agression en internat, il est évident qu'une intervention sur le geste agressif est réalisable. Une attention privilégiée aux gestes spécifiques se justifie donc pleinement, particulièrement dans le cadre d'une réadaptation de courte durée où il est impossible de poursuivre des objectifs de réadaptation personnelle en profondeur. Cette perspective a été appliquée à l'évasion spectaculaire et à l'agression verbale en escalade, elle pourrait également être opérationnalisée pour l'agression physique envers les intervenants et les pensionnaires d'une unité de réadaptation et pour l'agression symbolique. Elle pourrait facilement être élaborée pour les actes agressifs intentionnels et hédonistes ou gratuits.

L'intervention sur le geste agressif a l'avantage de s'attaquer directement à la violence si présente dans la société actuelle et si fréquente chez les jeunes en difficulté. De plus, elle s'intègre parfaitement à l'approche psychoéducative classique que Gendreau (1978) opérationnalise pour

les activités éducatives. Les psychoéducateurs sont, en particulier, formés à concevoir, planifier, organiser, exécuter, animer et évaluer des activités d'apprentissage, ils pourraient sûrement transférer ces connaissances à la mise sur pied des interventions suggérées pour les diverses catégories de gestes agressifs.

DEUXIEME PARTIE: AGIR SUR LE CLIMAT SOCIAL

Dans cette deuxième partie, nous présenterons et nous analyserons l'histoire de quatre jeunes présents dans une même unité. Puis pour mieux comprendre la situation d'ensemble, nous regarderons les problématiques présentées par les autres jeunes de ce groupe. Par la suite, nous nous arrêterons au questionnement qu'une telle situation soulève chez les éducateurs, puis nous formulerons une hypothèse de plan d'action sur le climat de l'ensemble de l'unité.

Histoire de quatre jeunes particulièrement violents

Yan, Félix, Jean et Luc ont tous les quatre, des comportements très violents. Quand on regarde leur histoire, on constate qu'ils ont été continuellement confrontés à de la violence. Leurs parents étaient eux-mêmes aux prises avec des difficultés d'adaptation et ces jeunes ont été très tôt impliqués dans des comportements déviants et violents.

Les parents

La lecture des dossiers de ces jeunes nous apprend les éléments suivants. Le père de Yan aurait été absent dès la naissance de ce dernier. Le père de Félix est décrit dans les évaluations sociales comme étant violent et alcoolique. Celui de Jean était violent et aurait initié son fils à l'alcool et à la drogue, dès l'âge de sept ans. Le père de Luc aurait été lui aussi violent et alcoolique et ne se serait pas du tout impliqué dans l'éducation de ses enfants.

La mère de Yan était danseuse dans les bars. Elle aurait fait de la prostitution durant de nombreuses années. On la décrit comme ayant une personnalité très infantile. La mère de Félix serait alcoolique, d'intelligence lente et complètement démunie au plan social et personnel. On a peu d'information sur la mère de Jean. Il semblerait qu'elle soit celle qui fasse figure d'autorité à la maison. La mère de Luc, quant à elle, serait alcoolique et mènerait une vie désorganisée d'itinérante.

Les sujets

Yan a été placé dans un foyer d'accueil dès sa naissance. On a observé chez lui des comportements de violence physique et verbale dès l'âge de six ans. Il aurait commencé à voler et à consommer de la drogue très jeune. Il aurait fait de la prostitution, commis des actes de saccages et aurait à de nombreuses reprises fait des menaces physiques et verbales à des enseignants, des éducateurs et d'autres jeunes. A quinze ans, il a été reconnu coupable d'avoir tiré avec une arme à feu sur un chauffeur de taxi.

Félix aurait été sérieusement maltraité dès l'âge de six ans. Très tôt, il a manifesté des comportements déviants et il a eu des comportements d'intimidation physique face à ses pairs et face à des éducateurs. On le décrit comme faisant preuve d'aucune éducation sociale. Jean a commencé à commettre des vols à l'âge de sept ans. On rapporte de l'absentéisme scolaire très fréquent, de la consommation abusive de drogue, de nombreux comportements de violence physique et verbale. A dix ans, il a fait des vols par effraction. A douze ans, il a commis des vols qualifiés. A quinze ans, il aurait tenté de se suicider. Il a de plus en plus de comportements de violence et de provocation. Luc a été placé à cinq ans. A douze ans, on rapporte des comportements d'agression physique et verbale. On note un absentéisme scolaire important, des vols d'autos, des introductions par effraction, des fugues, des évasions, des comportements de contestation et de contamination de groupe ainsi que des assauts sur des membres du personnel.

Yan a fait l'objet de quatre placements en famille d'accueil, de quatre placements de garde ouverte en centre d'accueil, de huit placements de garde fermée en centre d'accueil, et de trois autres placements. Félix a été placé une fois en famille d'accueil, quatre fois en garde ouverte et quatre fois en garde fermée en centre d'accueil. Jean a été placé six fois en famille d'accueil, 1 fois en garde ouverte et deux fois en garde fermée en centre d'accueil. Tandis que Luc a fait l'objet de trois placements en garde ouverte et de onze en garde fermée en centre d'accueil. Au total, Yan a été placé dix-neuf fois, Félix et Jean neuf fois et Luc quatorze fois.

En bref, comme on peut facilement le comprendre, ces quatre jeunes ont connu une histoire de violence et ont été les auteurs de nombreux comportements violents. Ils ont été tous les quatre placés dans un même module au centre Cartier. Ce placement s'est fait comme la plupart des placements, non pas, à partir d'une décision planifiée, mais plutôt selon les places disponibles. De plus, ils n'étaient pas les seuls sujets au prise avec des difficultés de contrôle face aux comportements violents. Voyons un peu les autres jeunes de cette unité de vie.

L'ensemble des autres jeunes de l'unité de vie

Les autres jeunes de cette unité de vie présentent eux-aussi des difficultés d'adaptation et des difficultés d'auto-contrôle très importantes.

Les problématiques vécues par les jeunes

Une jeune a fait une tentative de suicide. Deux autres ont déjà songé au suicide. Trois jeunes ont fait de la consommation abusive de drogue et d'alcool, trois ont fait des agressions avec des armes. Cinq ont été arrêtés en possession d'armes. Quatre jeunes appartiennent à des groupes (gangs) structurés et violents. Deux jeunes ont été placés à Cartier à la demande d'autres centre d'accueil, pour "arrêt d'agir", ce qui veut dire, la plupart du temps, de l'insubordination face aux éducateurs, des comportements d'agression physique et verbale face au personnel et au groupe de pairs.

De plus dans cette unité, comme dans plusieurs autres, on doit faire face à une clientèle pluriethnique. Ainsi, parmi les huit autres jeunes que les jeunes décrits plus haut, trois sont d'origine latino-américaine ("Latinos"), trois sont Haïtiens et deux autres sont Italiens.

L'autre caractéristique importante des jeunes placés dans cette unité, c'est la situation d'incertitude dans laquelle ils se trouvent au plan légal. Ils sont en attente de décision. Ainsi, au cours des huit derniers mois, on a constaté que sur les douze jeunes présents dans l'unité, neuf d'entre eux y étaient placés en détention provisoire, car ils étaient en attente de cautionnement, en attente de procès, en attente de décision de placement, de libération ou de transfert. Quand on sait à quel point les périodes d'attente de décision sont, pour ces jeunes, sources d'anxiété et de tensions, on peut comprendre à quel point cela rend parfois le climat de cette unité très à risque de comportements violents.

Ainsi, on a observé durant cette période, des regroupements entre jeunes de même ethnie, entre jeunes ayant le même genre d'idées très marginales, ou encore entre jeunes faisant des plans de fugues ou d'évasion. Il y a eu des montées d'hostilité comme des escalades d'opposition ou des explosions d'hostilité subites. Il y a eu des mouvements d'opposition, de contamination de groupe qui se sont exprimées par des contestations ouvertes, par des grèves et même par des barricades.

On doit aussi ajouter que plusieurs de ces jeunes sont des habitués des procédures légales. Alors, la plupart d'entre eux ont abondamment recours à leur avocat à tout propos.

Le questionnement de l'équipe et du milieu

Toutes ces difficultés provoquent chez les éducateurs beaucoup de fatigue et de tension. On observe chez plusieurs d'entre eux des sentiments d'insécurité, de la peur. Cela peut se manifester parfois sous forme de rigidité dans leurs exigences face aux jeunes ou par une trop grande tolérance, ou encore par de l'incertitude et de l'hésitation à intervenir. A certains moments, il y a eu beaucoup de tension entre les membres de l'équipe. La réaction de l'équipe a été de chercher à établir des procédures et des façons de faire qui dépersonnaliseraient l'intervention.

Dans l'ensemble du milieu, ce genre de confrontation à une violence aussi intense amène les intervenants à se remettre eux-mêmes en question, à douter de leurs capacités, à s'interroger sur leur orientation professionnelle. Cela nous amène comme milieu à nous interroger sur les moyens que nous pourrions prendre pour mieux former et préparer les éducateurs à faire face à ces comportements violents chroniques. Nous nous demandons aussi s'il est vraiment réaliste d'essayer de poursuivre des objectifs de programme de réadaptation dans une situation de si court terme. Nous nous interrogeons sur la cohérence du mandat social qui nous est donné, sur l'équilibre qu'il devrait y avoir entre la reconnaissance des droits et privilèges des jeunes et celle des droits et privilèges des intervenants.

Nous nous posons beaucoup de questions, mais nous sommes très déterminés à rechercher des solutions nouvelles et dynamiques et nous sommes convaincus que nous pourrons y arriver.

Un plan d'action multidimensionnel

Nous avons jusqu'ici décrit les difficultés vécues par ces jeunes aux comportements très violents. Nous avons montré à quel point on retrouve dans certaines unités de réadaptation d'un centre comme le nôtre une concentration très importante de ce genre de jeunes. Nous avons essayé d'expliquer le genre de difficultés que cela pose aux équipes d'intervenants.

Dans la première partie de ce texte, nous nous sommes arrêtés aux comportements violents de certains sujets et nous avons proposé une grille d'analyse de ces comportements ainsi que certaines stratégies et moyens d'intervention qui pourraient être utilisés avec ces individus.

Toutefois, si l'on veut aider ces jeunes d'une façon efficace, en plus de cette précision d'une action face aux comportements individuels d'agression, nous devons expérimenter un plan d'action à plusieurs dimensions. Un plan d'action où seraient précisées, non seulement des actions auprès des individus, mais aussi des actions face à l'ensemble du groupe, face à

l'équipe, et face au milieu. Plus particulièrement, le plan d'action doit inclure une façon d'agir sur l'atmosphère sociale de l'unité.

Jusqu'à maintenant, la plupart des programmes d'intervention sur les comportements d'agression ont précisé des techniques, des stratégies à utiliser face aux individus, mais se sont très peu arrêtés à préciser une réelle stratégie d'ensemble, un véritable plan d'action qui soit à la fois multidimensionnel et spécifique.

Nous inspirant d'un schéma théorique suggéré par Cusson(1989) pour contrôler les comportements violents dans un milieu scolaire, nous appuyant sur les principes d'une intervention psycho-éducative (Gendreau, 1978), en particulier, sur l'organisation d'un milieu de réadaptation, nous avons précisé un plan d'action pour agir sur l'ensemble d'une unité de réadaptation, un plan d'action qui serait spécialement conçu pour des jeunes ayant des problèmes sérieux de contrôle de comportement. Pour préciser ce plan, nous avons pris des éléments dans certains programmes de réadaptation qui se sont révélés efficaces pour la réadsption de jeunes inadaptés sociaux. Ainsi, nous avons utilisé certains préceptes du modèle d'intervention de "culture positive par les pairs" ("Positive Peer culture") (Empey, Lubeck, 1971), du modèle d'intervention cognitivo-béhavioral (Bandura, 1973; Goldstein et Glick, 1987) ainsi que de trois documents du Centre de radaptation Cartier (Cyr, Rivest, Sarrazin, 1991; Menghile, 1990; Gagné, Beaulieu, Cyr, Hubert et Lanciault, 1991).

Ce programme d'intervention se fonde sur les postulats suivants.

<u>Premier postulat: les gestes d'agression sont un phénomène collectif</u>

Nous ne pouvons négliger au départ que, dans notre société, la violence, bien qu'elle soit parfois dramatisée, demeure, règle générale, banalisée. En effet, de façon périodique, les médias alertent l'opinion publique, suite à certains comportements violents qui deviennent sujets à scandale et à journalisme à sensation. On dénonce alors La Violence, la télévision qui engendre la violence, les familles désunies, les écoles qui ne remplissent pas leur rôle, etc... Bref, nous nous cherchons des boucs-émissaires, des causes extérieures à nous pour mieux nous déculpabiliser collectivement. Puis la tempête passée, nous revenons à la normale, c'est-à-dire à l'incohérence, à l'indifférence, à la complaisance dans nos sentiments d'impuissance. Ainsi, les comportements violents d'agression sur les personnes deviennent des éléments inévitables de notre réalité quotidienne..., jusqu'à un autre "événement scandaleux".

Or, au plan clinique et éducatif, nous savons très bien, que dans une collectivité, quand des gestes d'agression sur les personnes se produisent et se répètent, c'est qu'ils sont permis et tolérés par la collectivité dans laquelle ils se produisent. Nous n'avons qu'à penser à ce que les théories

systémiques nous enseignent sur les agressions et les abus de pouvoir dans un système familial.

D'une façon plus spécifique aux centres de réadaptation, nous savons que, placés en garde fermée, les adolescents délinquants, cherchent à recréer en institution, une sous-culture délinquante (Polsky, Claster, 1968). Cette sous-culture valorise la vengeance, la violence physique et verbale pour solutionner les conflits. Les lois de cette sous-culture sont la loi du plus fort et la loi du silence. Il en résulte souvent que, dans une unité de garde fermée, on en vient à tolérer la violence physique et verbale, parce qu'on finit par la considérer comme étant inévitable, parce que la pollution par l'agression, c'est comme la pollution par le bruit, sans s'en apercevoir, on finit par s'y habituer. On ne réalise plus qu'elle augmente de plus en plus à chaque jour. On ne prend conscience de son intensité que lorsqu'on a la chance d'en sortir pendant un certain temps, ou encore lorsqu'il se produit un ou des événements tellement violents que les membres de la collectivité ont peur pour leur suivie. Alors, là, on réagit! Mais on réagit, la plupart du temps, avec une contre-violence d'une intensité qui est hors de proportion.

Mais en dehors de ces contre-réactions épisodiques, la violence face aux personnes est banalisée, elle est traitée sur le même plan que les autres comportements et parfois même on lui accorde moins d'importance qu'à ces autres comportements. Ainsi, la plupart des intervenants, peut-être, en raison de leur "formation clinique", de leur connaissances psychologiques, confondent le fait de comprendre et d'excuser. "Pierre a des comportements violents, mais il faut le comprendre, c'est un adolescent carencé", après avoir émis une telle interprétation, nous nous sentons importants et bons, car nous le comprenons. Mais nous nous sentons impuissants!!!...Pierre est trop faible pour que nous ayons face à lui les mêmes exigences que nous aurions face à tout enfant "normal" de trois ans que nous aimons bien et que nous voulons tellement aider à grandir que nous trouvons adéquat de lui faire vivre des limites. Mais Pierre, lui, il est "carencé", ce ne serait pas "clinique" de ne pas le comprendre, alors on le laisse faire. On ne réalise pas qu'il y a une différence entre comprendre et excuser. Quel paradoxe! Alors, nous tolérons jusqu'à ce que la situation devienne insupportable. Quand nous atteignons ce point de non-retour, nous décrétons que ce "jeune est trop violent, ce n'est pas un cas pour nous". Les chances sont alors grandes que Pierre finissent en bout de ligne avec dix ou onze autres comme lui, dans une unité de garde fermée comme celle qui nous intéresse.

Deuxième postulat: le bien-être d'une collectivité repose sur un sentiment de sécurité

Les comportements d'agression provoquent chez les membres d'une collectivité des sentiments d'insécurité et de peur. Mais en même temps, dans

un climat de peur et d'insécurité, les comportements d'agression et de fuite se multiplient. Dans un tel climat, les personnes se sentent de plus en plus isolées et impuissantes face à la situation.

Dans un milieu d'intervention, cela se traduit chez les jeunes, par des agressions de plus en plus fréquentes, par des comportements désorganisés, par des fugues, par des gestes d'opposition, de vengeance. Chez les intervenants, on assiste parfois à du durcissement ou à de la rigidité qui sont souvent des façons déguisées de se venger, d'agresser avant d'être agressés. A d'autres moments, on observe soit de l'isolement, soit des complaintes de victimes impuissantes, ou de la démotivation qui s'exprime par du laisser-faire chronique, de l'épuisement professionnel, de l'absentéisme ou de la maladie.

Troisième postulat: la nécessité d'une action collective

Dans une unité composée de jeunes ayant tous des problèmes importants de contrôle de leur agressivité, le potentiel de gestes d'agression est alors une réalité collective qui amène des conséquences collectives chez les intervenants et chez les jeunes. On ne peut agir seulement de façon isolée, on se doit d'avoir une action collective. Dans un tel contexte, nous devons agir avec tous les membres de la collectivité sur la qualité de la vie sociale de l'unité.

Le plan d'action que nous proposons est une adaptation d'un plan qui a fait l'objet d'un début prometteur d'expérimentation dans un milieu scolaire (Clouâtre, Dionne, et coll., 1992; Dionne, Chagnon, 1991).

Ce plan, dont l'objectif premier est l'établissement d'un climat social de qualité, précise trois grands axes d'action, soit, un ensemble d'actions face à la cohérence du milieu sur les normes prônées dans ce milieu, un ensemble d'actions pour stimuler le développement des compétences professionnelles des intervenants et un programme pour stimuler le développement des compétences sociales des jeunes, ainsi qu'un ensemble d'actions et des moyens pour contrôler les comportements violents dans ce milieu.

L'objectif: établir un climat social de sécurité

L'objectif premier de ce plan d'action est la recherche d'un climat social où les personnes sentent que leur intégrité physique et morale est protégée.

La sécurité se définit (selon la plupart des dictionnaires) comme une confiance, une tranquilité d'esprit qu'il n'y a pas de péril à redouter, qu'il y a une absence de risque d'accident. Elle se définit aussi comme la confiance que mon intégrité physique et morale n'est pas menacée. Dans un milieu comme Cartier, cela implique que la société se sente protégée, que le

jeune se sente protégé, que le groupe de jeunes se sente protégé, que les éducateurs se sentent protégés.

Ainsi, quand la décision est prise de placer un jeune dans un centre comme Cartier, la société donne la plupart du temps à ce milieu le mandat de la protéger des gestes d'agression de ce jeune et d'aider ce jeune dont le développement a été jugé comme compromis. Dans les faits, le réel mandat donné à l'établissement est de "garder ce jeune afin de s'assurer qu'il ne fasse de mal à personne". Il importe que l'ensemble de la collectivité sociale se sente en sécurité. Mais si nous voulons faire un travail d'éducation et de réadaptation, nous devons aller plus loin. C'est pourquoi, il importe que le jeune se sente en sécutité, qu'il sente que son intégrité physique et morale ne sera pas menacée par ses pairs ou pour les intervenants. Il importe que les intervenants aussi sentent que leur intégrité n'est pas menacée, sinon ils ne pourront établir le genre de relation éducative dont ces jeunes ont désespérément besoin pour reprendre leur vie en main.

Rechercher continuellement l'atteinte de cet objectif devrait constituer la préoccupation majeure d'une unité de garde fermée où la plupart des jeunes sont là pour une courte période de transition et sont dans une situation d'incertitude quant à leur devenir. Faire vivre un sentiment de sécurité au jeune pendant la période de crise qu'il traverse, c'est cela le défi. Pour cela, il est important que les éducateurs aussi vivent un sentiment de sécurité. Il est illusoire de vouloir faire vivre aux jeunes des "relations de confiance thérapeutique", si on n'établit pas d'abord un climat social où jeunes et adultes peuvent se sentir en sécurité.

Faire participer le jeune à la création et au maintien de climat constitue une expérience nouvelle et importante pour lui. C'est en soi un objectif éducatif des plus importants. Un climat de sécurité ne peut se construire que dans une recherche continuelle d'une justice pour tous les membres de la collectivité. Un tel climat suppose que les éducateurs et les jeunes sentent qu'ils ont un pouvoir de contrôle et d'influence sur leur environnement.

C'est pourquoi, pour poursuivre un tel objectif, on doit d'abord agir au plan de la cohérence du milieu, car nous savons tous que l'incohérence est ce qu'il y a de plus insécurisant.

Premier axe d'action: la cohérence du milieu

Pour agir sur la cohérence d'un milieu, il est nécessaire que l'ensemble des membres de cette collectivité s'entendent sur les valeurs et sur les normes sociales à prôner dans leur milieu et sur celles qu'ils veulent proscrire. Cela suppose une organisation qui stimule et supporte un mouvement de concertation la plus large et la plus approfondie possible.

Pour pouvoir agir de façon plus cohérente face aux comportements d'agression, il importerait que le milieu se donne des temps de rencontre et d'échange avec ses partenaires du système judiciaire et des services sociaux afin de mieux préciser une entente avec ces derniers quant aux comportements acceptables et inacceptables.

Au plan interne, cette concertation devrait inclure des gens de la direction et des différents services de manière à ce que les valeurs et les normes prônées représentent réellement ce sur quoi le milieu comme ensemble s'entend. Cela pourrait se faire à travers des opérations comme celle d'un code d'éthique pour l'établissement, d'un guide des comportements acceptables et inacceptables, des règles d'ensemble du milieu.

Au plan de l'équipe des éducateurs, il serait très important qu'on se donne des temps de réflexion et d'échange sur les politiques et les procédures de l'équipe face aux comportements violents, et qu'on puisse régulièrement faire le point sur la cohérence avec laquelle l'équipe applique les règles qu'elle a décidé.

Avec le groupe de jeunes, il serait nécessaire que ces derniers puissent participer à cette réflexion, même s'ils ne sont dans ce milieu que pour de courts laps de temps. Ce serait déjà une façon de les sensibiliser au fait que derrière les règles et les conventions sociales, il y a un rationnel. Il ne faut pas oublier que ces jeunes, même s'ils sont souvent auteurs d'injustice sont très préoccupés qu'on soit juste avec eux.

Deuxième axe d'action: le développement des compétences sociales des jeunes et le développement des compétences des éducateurs

L'autre axe d'action devrait être la mise en place dans le programme de l'unité, d'activités spécifiques visant à aider les jeunes à développer les compétences sociales nécessaires pour répondre à leur besoin sans agresser les autres. Cela implique des activités pour les jeunes et des activités de perfectionnement des éducateurs pour les aider sur ce plan.

Le programme hebdomadaire de l'unité devrait comprendre des activités d'apprentissage d'habiletés sociales (Goldstein et Glick, 1989), des activités de développement de leur compréhension sociale (Selman, 1980) de leur capacité de négociation (Selman et Schultz, 1990) et de leur capacité de résolution de conflits (Brion-Meisels, 1991). Ces activités devraient être une priorité dans le programme de cette unité spécifique pour les jeunes au comportement violent chronique.

De plus, on devrait inclure un temps de rencontre de groupe hebdomadaire pour faire le point avec les jeunes sur le climat de l'unité face au sentiment de sécurité vécu ou non.

Les éducateurs de l'unité devraient pouvoir compter sur des rencontres formelles et informelles d'encadrement et de supervision afin d'être supportés

à prendre la distance critique nécessaire face aux comportements d'agression qu'ils peuvent subir de la part des jeunes, à s'habiliter à mieux comprendre ces comportements et à mieux intervenir, sans sur-réagir ou excuser.

De plus, on devrait avoir des sessions de perfectionnement pour qu'ils puissent maîtriser des techniques d'intervention non-violentes en situation de crise comme celles de IPPNA (Lalemand, 1988). Aussi, pour qu'ils puissent animer les activités dont nous parlions plus haut, on devrait les aider à se perfectionner au plan des interventions d'apprentissage d'habiletés sociales et des interventions de stimulation des compétences sociales et des capacités de négociation.

Troisième axe d'action: le contrôle des comportements violents

Bien que dans un milieu comme Cartier, il existe beaucoup de moyens sur ce plan, et qu'une réflexion a été entreprise par plusieurs instances de l'établissement face à ce phénomène de l'aggravation de la violence, il y a encore place pour préciser davantage ces divers moyens de prévention et de contrôle des comportements violents. Cela implique une analyse de l'organisation des espaces, des mécanismes d'encadrement et de contrôle, de la mise en place de mesures disciplinaires spécifiques face aux comportements violents.

Il serait nécessaire de penser des endroits et des mécanismes pour permettre au jeune de reprendre son contrôle quand il l'a perdu au cours d'un moment de crise (unité d'isolement), mais où il pourra être accompagné dans sa reprise en main et dans sa réflexion et où il ne sera pas laissé seul comme c'est malheureusement trop souvent le cas actuellement dans bien des milieux.

Il serait utile de mettre en place une organisation qui permette aussi à l'éducateur de reprendre son souffle, suite à des évènements très violents (Cyr et al.,1991). Il est très paradoxal de constater que cette dimension n'existe pratiquement pas dans la plupart des milieux. On semble supposer que le jeune a besoin de se calmer et de s'isoler pour le faire, mais que l'adulte n'a pas ce besoin, ou s'il l'a, qu'il peut y arriver seul tout en continuant à s'occuper d'un groupe qui a souvent lui-aussi besoin de reprendre son souffle.

Tableau 1

Plan d'action sur le climat social

AXE I

La cohérence du milieu

Concertation
- avec les organismes partenaires
- entre les équipes et les divers services du milieu
- avec les jeunes

sur

- les normes de comportements acceptables et non-acceptables
- les règles et le code de vie

AXE II

Le développement des compétences sociales des jeunes

Activités
- d'apprentissage d'habiletés sociales
- de compréhension sociale et de capacités de négociation interpersonnelle

AXE III

Le contrôle des comportements violents

Application cohérente des règles

Equipe de soutien et d'encadrement

Encadrement physique

Lieu d'isolement

Mécanismes de support aux jeunes et de support à l'éducateur

Le développement des compétences des éducateurs

- Sessions de perfectionnement
- sur contrôle des comportements violents (style IPPNA)
- sur l'animation d'activités de stimulation des compétences et habiletés sociales des jeunes

CONCLUSION

En résumé, nous vous avons proposé une grille d'analyse des comportements d'agression qui pourraient aider les intervenants à choisir les types d'interventions les plus indiquées selon les situations. Puis, après vous avoir décrit la population d'une unité, nous avons essayé de faire ressortir l'importance d'une action collective sur le climat social du milieu. Car, si on veut prévenir et contrer la violence dans un milieu de réadaptation, on doit agir, à la fois, de façon plus précise face aux comportements d'agression, et de façon plus cohérente face à l'établissement d'un climat social où les individus se sentiront en sécurité. L'action sur le climat social devrait porter sur l'établissement de la cohérence du milieu face aux normes des comportements acceptables et inacceptables dans ce milieu, sur le développement des compétences sociales des jeunes et sur le contrôle des comportements violents, sans oublier la nécessité du perfectionnement du personnel éducatif.

La réflexion qu'a faite notre groupe pour la préparation de cet atelier, nous a stimulés au point que nous avons entrepris, l'élaboration d'un projet où nous pourrions expérimenter de façon dynamique et rigoureuse les principes d'action proposés dans ce texte. Nous espérons que d'autres projets du genre se développent dans d'autres milieux, qu'ils soient scolaires, institutionnels, ou communautaires. Il y a beaucoup d'écrits sur l'analyse des différentes façettes de la violence, mais, il y a encore trop peu, selon nous, d'information sur des projets de recherche-action novatrice qui pourraient aider les intervenants à mieux aider ces jeunes qui agressent les autres.

Nous avons tous besoin de ce genre d'éclairage pour repousser plus loin nos limites et, si possible, ne plus avoir à prononcer ces paroles terribles: "Il est trop violent, ce n'est pas un cas pour nous".

BIBLIOGRAPHIE

BEAULIEU, S., CYR, G., HUBERT, S., LANCIAULT, A., GAGNÉ, G. (1991). L'utilisation de l'isolement au Centre de réadaptation Cartier. Document de travail inédit. Laval: Centre de réadaptation Cartier.

BRION-MEISELS, S., SELMAN, R.L. (1992). Fight, Flight or collaboration? Individual and institutionnal development in the school. Working Paper. Cambridge, Mass.

CLOUÂTRE, G, DIONNE, J. (1992) avec la collaboration de CHAGNON, R., DESGROSEILLERS, F., DUPUIS G., FRAPPIER, R., LAPALME, C., ROUSSEAU, S., TRICOCHE G. Evaluation du Projet M.I.C.I.V.E.S., Moyens d'intervention concertée et intégrée en regard de la violence dans l'environnement scolaire. Rapport final. Brossard: CLSC Samuel-De-Champlain; Conseil de la santé et des services sociaux de la Montérégie: Centre de Psychoéducation du Québec.

CUSSON, M. (1989), "Théories criminologiques et prévention de la délinquance juvénile grave". Actes du colloque organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse, St-Sauveur des Monts, 13-14 avril

CYR, G., MENGHILE, C., VILLANDRE, S. (1992). Etude exploratoire de la dangerosité de la clientèle admise en centre de réadaptation. La revue canadienne de psycho-éducation, 21(1), pp. 29-44.

CYR, G., MENGHILE, C., VILLANDRE, S. (1989). Etude exploratoire de la dangerosité de la clientèle au Centre Cartier. Document de travail inédit. Laval: Centre de réadaptation Cartier.

CYR, G., RIVEST, C., SARRAZIN, G. et coll. (1991). La violence interpersonnelle: étude théorique et propositions d'intervention en centre de réadaptation. Document de travail inédit. Laval: Le groupe de travail sur la violence, Centre de réadaptation Cartier.

DIONNE, J., CHAGNON, R., (1991). Projet "M.I.C.I.V.E.S.", Moyens d'intervention concertée et intégrée en regard de la violence dans l'environnement scolaire. Rapport d'étapes CLSC, Samuel-De-Champlain, Centre de Psychoéducation du Québec.

EMPEY, L.T., LUBECK, S.G. (1971). The Silverlake Experiment. Chicago: Aldine.

GENDREAU, G. (1978). L'intervention psychoéducative: solution ou défi. Paris, Fleurus.

GOLDSTEIN, A.P., GLICK, B. (1987). With S. REIMER, D. ZIMMERMAN, T.M. Coultry. Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth. Champaign, Illinois: Research Press.

KUSTER, T., ROWLAND, G., SCHAFFNER, T., KUPPERSMID, J. (1988) In J. KUPPERSMID et R. MONKMAN. Assaultive youth: Responding to physical assaultiveness in residential, community and health care settings. New York, The Howorth Press.

LALEMAND, K. (1988). Intervention Psychologique & Physique Non-Abusive (IPPNA). Document traduit. Montréal: Maison Hélène Quevillon.

LAFLAMME-CUSSON, S., LANGELIER-BIRON, L., TREPANIER, J. (1992). La prise de décision à l'égard des jeunes contrevenants. Cahier 14. Montréal, Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.

LEBLANC, M. (1983). Boscoville: la rééducation évaluée. Montréal: H.M.H.

LE BLANC, M. (1990). Le cycle de la violence physique: trajectoire sociale et cheminement personnel de la violence individuelle et de groupe. Criminologie XXIII, 1: pp. 47-74.

LE BLANC, M., FRECHETTE, M. (1991). Le passage à l'acte délictueux aux cours de l'adolescence et de la jeunesse. Revue internationale de criminologie et de police technique. 91,2: pp. 145-173.

MCGUIRE, J., PRIESTLEY, P. (1991). Offending behaviour, skills and stratagems for going straight. London, B T Batsford Ltd.

POLSKY, N.W., CLASTER, D.S. (1968). The dynamics of residential treatment. Chapel Hill: The University of North Carolina Press

SELMAN, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analysis. New York: Academic Press.

SELMAN, R.L., & SCHULTZ, L.H. (1990). Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy. Chicago and London: University of Chicago Press.

LA PERSONNE PROVENANT DE MINORITE ETHNIQUE

JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION: INADAPTATION, DEVIANCES ET TRAVAIL POLICIER

(ATELIER 24)

Maurice Chalom, Ph. D.,
Responsable des relations entre les communautés ethniques,
Service de Police de la Communauté Urbaine de Montréal

INTRODUCTION

Montréal, comme toute autre métropole, déploie son cosmopolitisme. Les communautés ethnoculturelles représentent, selon les données du recensement de 1986, 23% de la population de la région du Grand Montréal et les minorités dites visibles, 7%.

Depuis le milieu des années 70, ici comme ailleurs, on assiste à une inversion des flux migratoires par une diversification soutenue des pays sources d'immigration qui caractérise cette période.

Une poussée du sud vers le nord. Les migrants proviennent, plus souvent qu'autrement, de contrées en guerre, de pays économiquement désavantagés, technologiquement moins avancés ou de régimes politiques totalitaires.

Ici comme ailleurs, les relations intercommunautaires revêtent des formes variées et épousent celles des catégories socio-économiques et culturelles auxquelles migrants et nationaux appartiennent.

Force est de constater que, passé le discours sur le respect des différences, le frayage des cultures exacerbe les relations intercommunautaires et l'Autre n'est mesuré qu'à l'aune du même.

Les jeunes issus de l'immigration et appartenant aux minorités dites visibles, à commencer par ceux des milieux défavorisés, vivent de façon plus aigue encore, la mise à distance et l'exclusion, surtout en période de récession...

Confirmées par les statistiques d'avril 1991, l'aggravation du chômage se poursuit. Les premiers touchés: les jeunes surtout ceux des communautés ethnoculturelles et des minorités dites visibles. Bref, ceux qui connaissent déjà la marginalisation.

Les difficultés que connaissent les jeunes issus de l'immigration, ne sauraient se réduire uniquement à celles des jeunes des milieux défavorisés. Le poids des problèmes économiques sur la condition des migrants est évidente, mais il escamote souvent toute la problématique psychologique et culturelle propre aux situations de transplantation et d'inscription dans deux univers culturels. La question de l'identité et des normes de conduite est incontournable.

Il ne s'agit pas, pour autant, de faire des généralisations ou laisser entendre que tous les jeunes issus de l'immigration ont des problèmes identitaires ou sont victimes d'exclusion. Il s'agit plutôt de cerner les

---

1. Les groupes compris dans la définition de minorités dites visibles par le gouvernement canadien sont les suivants: Noirs et Antillais, Chinois, Sud-Asiatiques, Arabes et Ouest Asiatiques du Sud-Est, Latino-américains et individus originaires des îles du Pacifique.

conditions qui font que plusieurs parmi eux développent des comportements déviants comme stratégies face à l'inadaptation.

De part sa mission et son rôle social de premier plan, le Service de police de la Communauté urbaine de Montréal, doit être conscient des difficultés d'intégration que vivent nombre de migrants et leurs enfants. Le SPCUM doit également prévoir les impacts potentiels du procès migratoire sur les jeunes des communautés ethnoculturelles et des minorités dites visibles et articuler des stratégies sociopréventives et communautaires auprès de ces jeunes qui sont là pour rester, qui deviendront des nationaux et des citoyens de droit.

Le présent texte s'articule, pour l'essentiel, autour de deux axes: Celui de l'inadaptation des jeunes et de ses manifestations en contexte migratoire: de façon spécifique, on en analysera les principales conditions au plan socio-économique, scolaire et psychologique.

Dans quelle mesure cette inadaptation est-elle symptomatique du processus de déconstruction et de reconstruction identitaire des enfants de migrants: rupture de filiation et quête d'une filiation nouvelle?

Peut-on comprendre les déviances comme des stratégies de compensation et d'acquisition d'une autre image de soi par des jeunes issus de l'immigration pour qui l'insertion sociale est restée lettre morte?...ou bien comme prodrome d'un dysfonctionnement chez des jeunes ne se sentant nullement reconnus et désirés par et dans cette société d'accueil? (Minces, J., 1986)

Traitement différencié à l'école et dans le monde du travail, l'exclusion et l'inadaptation débouchent sur la déviance...

La seconde partie aborde la question du travail policier auprès de ces enfants de migrants.

Le policier - professionnel et acteur social - est porteur d'une identité socioculturelle; celle de la société d'accueil et de l'institution qui légitime son action. Son identité culturelle, sociale et professionnelle peut être un obstacle à la reconnaissance de l'Autre dans sa différence.

Le policier, figure emblématique de la nature des rapports intercommunautaires?

Dans quelle mesure le policier peut-il aider ces jeunes à éviter l'un des pièges de l'intériorisation de l'image négative: celui de l'agressivité et de comportements déviants?

Les conditions de l'inadaptation de jeunes issus de l'immigration

Impact de l'immigration

A la suite de son émigration, le migrant vit une succession de phases au cours desquelles il confronte ses modes de fonctionnement, son système de représentation et de significations, ses normes et ses valeurs avec ceux de la société d'arrivée.

Son début d'inscription se caractérise par un choc culturel, une crise et une dévalorisation de son identité. Le passage de l'espace d'origine à l'espace migratoire crée une inadaptation à son nouvel environnement et pèse sur le processus de socialisation du migrant et de sa famille. (Malewska-Peyre, H., Gachon Cé. et collègues, 1988). Cette période, vécue avec intensité, est marquée par des comportements de rejet en bloc de la nouvelle société et d'un repli sur la communauté ethnoculturelle.

Plus souvent qu'autrement les débuts d'insertion, rendus difficiles par la transformation des conditions de vie du migrant et d'une prise de conscience des écarts existants entre les normes de conduite d'une société à l'autre, sont marqués du sceau de la précarité.

Précarité multiples

Précarité de l'emploi, déqualification professionnelle, non reconnaissance des acquis expérientiels. **Précarité également dans ses rapports sociaux en milieu de travail** où les relations avec ses collègues sont souvent empreintes de méfiance et parfois d'hostilité. Perçu comme concurrent déloyal ou voleur de "job", le migrant le trouve relégué dans les ghettos d'emplois. (Ben Jelloun, T., 1984)

Précarité résidentielle. Le migrant atterrit dans des zones de transition, dans des quartiers d'installation marqués par une détérioration résidentielle importante et une grande mobilité de la population. Points de chute de l'étranger, c'est là que le migrant se ramasse et se reconstruit.

Précarité au plan psychologique. Le procès migratoire déclenche une remise en question de la stabilité émotionnelle du migrant. Il développe des mécanismes de défense contre un sentiment de désorganisation de son monde intérieur. A la recherche d'une nouvelle stabilité psychologique, il se rattache aux valeurs et aux normes de conduites de l'espace d'origine. Recherche de repères et de sécurité émotionnelle.

Le procès migratoire, dans sa première phase, est avant tout un travail de deuil en situation de rupture: un déchirement.

Précarité économique, instabilité émotionnelle et conscience de différences de conduites contribuent, chez le migrant, à la formation d'une

identité négative. "Il éprouve le sentiment d'être mal considéré par les autres, de mal maîtriser l'environnement, de ne pas pouvoir influer sur les choses et sur les êtres, de faire des comparaisons défavorables pour soi, d'avoir un ensemble de représentations de soi plutôt négatif". (Malewska-Peyre, H., 1989)

Milieux d'inadaptation

Les difficultés vécues par le migrant, se répercutent au sein de la cellule familiale. Par un jeu de miroir, en quelque sorte, les enfants cumulent les mêmes indices d'inadaptation que leurs parents. (Préjean M., 1991)

Inadaptation scolaire pour commencer. Pour l'année 1989-1990, à titre d'exemple, le pourcentage d'élèves d'origine haïtienne, au primaire comme au secondaire qui accusaient un retard scolaire, variait de 50 à 70%. Ces jeunes font partie de ces quelque 40% de décrocheurs qui ont raté le virage de l'intégration et ont quitté le réseau de l'éducation formelle[2].

Pour ce qui est des relations intercommunautaires en milieu scolaire, la situation n'est guère meilleure. En effet, selon une étude sur l'intégration psychosociale des élèves, plus de 60% des jeunes issus de l'imigration reconnaissent avoir été victimes d'une quelconque forme de discrimination ou de racisme; avec violence verbale (73,8% ou physique (78,3%).(Beauchesne A., Hensler H., (1987)

Comment dans ces conditions, attendre que le jeune ait la motivation nécessaire à la réussite scolaire ou qu'il développe un quelconque sentiment d'appartenance à l'école, ce fameux lieu de socialisation?

Inadaptation au travail

L'intégration des jeunes issus de l'immigration au marché du travail est également problématique. Trois indicateurs, entre autres, permettent d'évaluer les difficultés d'insertion professionnelle que vivent bon nombre de ces jeunes. Le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de déqualification sans oublier la discrimination systémique.

Alors que pour l'ensemble de la population actuelle du Québec, le taux de chômage se situe autour de 12-13%, il est de 21,6% chez les jeunes de 15 à 24 ans. La situation est encore plus difficile pour les jeunes des minorités dites visibles puisqu'il atteint 30,1%, près de 1 jeune sur 3 est sans travail.

2 Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec. La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles. Québec, juin 1991.

Les jeunes Noirs, quant à eux, sont massivement frappés par cette forme d'exclusion. Le chômage atteint 46,1% des jeunes Antillais, 47,6% des jeunes Haïtiens...et 63,3% des jeunes Jamaïcains. (Préjean M., 1991)

Cette situation se reflète évidemment sur le taux d'activité. Pour les jeunes nationaux, il se situe à 64,2% chez les anglophones et à 63,6% chez les francophones québécois. Ceux des minorités dites visibles sont, là encore, les plus discriminés. Alors que le taux d'activité chez les jeunes du Sud-Est asiatique est de 53,8%, il chute à 48,8% chez les Antillais et à 45,7% chez les jeunes d'origine haïtienne.

Une autre étude, menée auprès de huit communautés ethnoculturelles de la région montréalaise, démontre qu'au plan de la déqualification professionnelle, les jeunes issus de l'immigration et particulièrement les Noirs sont une fois encore les plus discriminés. Par déqualification, on entend l'occupation d'un emploi inférieur aux qualifications professionnelles reconnues.

Alors que 22% des jeunes nationaux francophones et anglophones occupent des fonctions qui les déqualifient, le taux varie de 27% chez les jeunes Asiatiques à 31% chez les Italiens. La déqualification touche jusqu'à 43% des jeunes Noirs anglophones nés au Canada. (Ledoyen A., 1989)

L'échec scolaire, le sous-emploi, la discrimination et l'image collective négative de leurs communautés ethnoculturelles contribuent, chez les jeunes issus de l'immigration, à la formation d'une identité personnelle négative. Une recherche, réalisée auprès d'enfants de migrants, démontre l'intériorisation d'une image négative, le sentiment d'être l'objet d'appréciations négatives de même qu'une forte corrélation entre l'expérience de racisme et la dévalorisation de l'image de soi. (Malewska-Peyre H., 1982)

Face à la dévalorisation de son identité et à son exclusion de principaux lieux de socialistion, que sont l'école et le marché du travail, le jeune issus de l'immigration peut avoir recours à diverses stratégies identitaires dont la délinquance et l'appartenance à des bandes ethniques. (Malewska-Peyre H., 1989)

COMPORTEMENTS DEVIANTS: STATEGIE DE COMPENSATION IDENTITAIRE

La délinquance: moyen de revalorisation

Pour plusieurs jeunes issus de l'immigration, la délinquance est perçue comme une sortie de l'impasse, comme une voie facile de revalorisation. Il s'agit, selon plusieurs auteurs, d'une stratégie de compensation et d'acquisition d'une autre image de soi. Les agissements délinquants doivent être compris comme des attitudes réactionnelles face à diverses manifestations

de discrimination et de racisme à l'absence d'activités d'intégration sociale en milieu scolaire et communautaire ou encore aux échecs répétés pour accéder au marché du travail. Le jeune migrant a le sentiment d'être de nulle part, utopique. Absence de reconnaissance par sa famille, étranger dans la société d'accueil, il est en quête de filiation. (Krisberg B., Schwartz I., Fishman G., Eisikovits Z., Guttman E., 1987)

En ce sens, la délinquance des jeunes issus de l'immigration se présenterait comme l'expression d'une volonté d'appropriation d'un pouvoir et d'une image sociale qui leur ont été refusés dans d'autres lieux de socialisation. En ce sens, l'appartenance à une bande ethnique se poserait comme une alternative à l'exclusion que vivent nombre d'enfants de migrant. Marginalisés par l'exclusion, ils se retrouvent dans les bandes. Démunis d'une identité personnelle, ils revendiquent une identité collective. (Hessel S., 1988)

Il n'est certes pas dans notre intention de laisser supposer que tous les jeunes issus de l'immigration ont des problèmes d'identité ou développent des comportements déviants. L'investissement dans le sport ou dans une activité artistique, de même que la réussite académique sont également des stratégies de compensation et de "rôles modèles " auxquels ont recours la majeure partie des jeunes migrants. Rappelons par ailleurs, que c'est surtout les enfants de migrants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, carencés au plan affectif et ayant intériorisé une image de soi négative qui sont les plus susceptibles de développer des comportements déviants comme stratégie de compensation identitaire. (Préjean M., 1991)

La délinquance et l'adhésion à une bande, qui, dans un premier temps, se comprennent comme une quête de filiation et un besoin de revalorisation identitaire du jeune issu de l'immigration, renforcent plus souvent qu'autrement la marginalité et confortent un sentiment de racisme latent dans la population d'accueil.

Le renforcement de la marginalité est le fait des activités auxquelles s'adonnent les bandes ethniques. En règle générale, ces bandes sont impliquées dans le trafic de drogues et d'armes, dans le recrutement de jeunes filles juvéniles à des fins de prostitution, le recrutement s'effectuant de plus en plus dans les centres d'accueil. Du reste, on assiste à une utilisation accrue de juvéniles également dans le transport et la vente de drogue.

"Très rapidement, en l'espace de quelques mois, des jeunes Haïtiens, Jamaïcains, Latino-américains et Asiatiques se retrouvent embrigadés dans un milieu où règnent une violence extrême et la loi du silence."[3]

---

[3] Témoignages de policiers de l'unité Anti-gang du Service de police de la Communauté urbaine de Montréal.

La délinquance: augmentation des tensions raciales

Par synergie, pourrait-on dire, la délinquance de ces jeunes migrants alimente dans la population d'accueil un racisme latent et, à la limite, en rend son expression légitime.

"Quand vous lisez les journaux, c'est toujours des Noirs qui sont impliqués dans des vols, des viols ou des arrestations".
"Pourquoi est-ce que c'est toujours un Haïtien ou un Jamaïcain qui commet un sale coup?"
"La moitié d'entre eux profitent des services sociaux et du chômage",
"C'est à cause d'eux si Montréal est devenu comme les grandes villes américaines; ils ne respectent pas nos règlements et nos lois",
"C'est à eux à s'adapter, pas à nous. C'est normal qu'on devienne raciste".

Ce racisme larvé s'exprime de plus en plus ouvertement. Au cours de l'été 91, plusieurs citoyens du quartier Hochelaga-Maisonneuve ont, par leur attitude, permis le "déplacement" de jeunes Somaliens en dehors de ce quartier et on y a vu pour la première fois des graffitis d'une extrême droite xénophobe. Sans parler des tensions raciales dans plusieurs polyvalentes montréalaises.

Ce sentiment anti-immigré, doublé d'un sentiment d'insécurité axacerbe l'affirmation des différences culturelles de part et d'autre. Entre les deux, le policier.

LA POLICE ET LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION

La question de l'intervention policière auprès des jeunes issus de l'immigration ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur la nature des relations qu'entretiennent entre eux policiers et enfants de migrants. Par ailleurs, dans le contexte d'une société de plus en plus cosmopolite où, sur fond de revendication et d'affirmation identitaire, les relations interethniques ont tendance à s'exacerber; c'est le travail même du policier qui nécessite d'être repensé.

Discrimination

Au plan des relations entre la police et les jeunes issus de l'immigration, malgré les efforts déployés par le Service de police de la CUM depuis 1985, force est de constater qu'elles sont encore empreintes de méfiance et d'incompréhension. Rappelons à titre d'exemple, les résultats d'une étude de la Commission des droits de la personne du Québec réalisée en 1988 de même qu'un sondage Gallup réalisé en 1986 et en 1990 pour le compte de Service de police de la CUM.

Dans son rapport final sur "les relations entre les corps policiers et minorités visibles", la Commission des droits de la personne du Québec émet des inquétudes quant à la façon dont la police assumerait ses fonctions à l'égard des communautés ethnoculturelles. La discrimination par commission d'actes, de gestes, de paroles, d'attitudes et de comportements de même que la discrimination par omission de services offerts se traduirait entre autres, par:

- la "partisanerie" en faveur du citoyen blanc lorsqu'il y a intervention dans un conflit entre Blanc et non Blanc;
- l'abus de pouvoir (réaction exagérée, attitude arrogante, provocante et parfois brutale) vis-à-vis des citoyens des minorités, souvent doublé de paroles racistes;
- le harcèlement à l'égard des jeunes Noirs et Latino-américains;
- l'accusation plus systématique pour les citoyens des minorités ethniques et visibles;
- la détention abusive et injustifiée;
- l'objection au cautionnement;
- le signalement et la référence plus systématique des jeunes Noirs devant le Tribunal de la jeunesse;
- l'inadéquation des service en cas de violence conjugale et familiale;
- l'inaccessibilité générale aux services de police;
- la non protection contre les délinquants issus des minorités ethniques et visibles;
- l'absence d'information sur les programmes de prévention communautaire du crime.

C'est cet état de faits qui amène le Comité des travaux de la Commission à conclure que l'image globale de la police auprès des communautés ethnoculturelles semble en être une de répression plutôt que de protection.[4]

On retrouve une conclusion semblable dans les résultats d'un sondage Gallup réalisé en 1986 et 1990 pour le compte du Service de police de la CUM à propos des attitudes des citoyens de la Communauté urbaine de Montréal.

Ce sondage aborde, entre autres choses, la question des relations entre la police avec certains groupes de citoyens dont les jeunes et les immigrants. Aux dires des répondants, ces deux (2) groupes de citoyens seraient moins bien traités par les policiers que les personnes âgées ou les handicapés. En outre, la perception s'avère plus négative qu'en 1986. (Tableau 1.)

---

[4] Comité d'enquête sur les relations entre les corps policiers et les minorités ethniques et visibles, Rapport final, Commission des droits de la personne du Québec, novembre 1988.

Tableau 1.

Relations entre la police et certains groupes spécifiques		
"LES POLICIERS TRAITENT BIEN LES GROUPES SUIVANTS"		
	1986 en accord	1990 en accord
Personnes âgées	95%	85,1%
Handicapés	98%	93,2%
Jeunes	71%	70%
Immigrants	61%	56%

Source : Construit à partir des données de l'étude "Valeurs et culture" et du sondage Gallup pour le compte du SPCUM (Novembre 1991).

Compte tenu de cette situation, quel peut être le rôle du policier?

A la recherche d'une identité

D'entrée de jeu, rappelons que la question de l'identité se retrouve, avec la défavorisation socio-économique, à l'origine des comportements déviants de ces jeunes issus de l'immigration. Ceux que l'on retrouve en fin de parcours dans les centres de réadaptation, vivent des difficultés de socialisation liées à l'intériorisation d'une image de soi négative. (Monahan J., 1981)

Selon Malewska-Peyre (1989), ces problèmes identitaires sont aussi le fait des stéréotypes communément rattachés à l'altérité et finalement à une identité prescrite appliquée à certaines communautés ethnoculturelles, surtout les minorités dites visibles.

La question de l'identité est d'autant plus importante qu'elle n'a jamais vraiment fait l'objet d'étude dans les programmes de formation policière, alors que la délinquance des jeunes issus de l'immigration et les activités des gangs ethniques conjuguent les principales problématiques

auxquelles les services de police en milieu urbain sont confrontés tels: la violence, les stupéfiants, la prostitution juvénile et les conflits raciaux. (Webber, A.M. 1991)

Par ailleurs, un consensus se dégage à l'effet que les stratégies policières doivent davantage s'articuler autour:

1) d'une concertation accrue avec les milieux concernés,
2) d'une approche sociopréventive et de résolution de problèmes de même qu'une formation axée sur les relations interethniques. (Imbert P., 1991)

Rôle du policier: concertation et approche préventive

Le policier, dans son travail auprès de jeunes issus de l'immigration, rencontre la problématique de l'altérité et de la recherche d'identité chez ces jeunes. Une organisation policière, comme le Service de police de la CUM peut faciliter le travail de ses policiers en embauchant des policiers issus des communautés. Ces policiers se présentent, entre autres, comme des rôles modèles auprès de qui les jeunes issus de l'immigration peuvent davantage s'identifier et se reconnaître.

Une approche sociopréventive et communautaire permet d'une part une plus grande familiarité du policier avec la culture immigrée et d'autre part, de démystifier le rôle du policier auprès des communautés ethnoculturelles. En ce sens, les relations avec la communauté (Police Community Relations) se présentent comme une composante fondamentale d'une police communautaire (Community Policing) reconnue comme l'orientation majeure du travail policier depuis déjà plusieurs années.

L'un des principes cardinaux de cette police communautaire stipule la nécessité d'une plus grande concertation avec les principaux acteurs sociaux d'un milieu de vie donné.

Quand on observe la spatialisation de l'ethnicité en milieu urbain, il est clair que les policiers sont appelés à développer cette concertation avec les acteurs sociaux que sont les organismes ethnoculturels et donc, d'intégrer dans leur formation continue, la question des relations interethniques.

Prévention

Ultimement il s'agit, pour le policier et son organisation, de redéfinir la nature de leurs relations avec les communautés ethnoculturelles et les minorités dites visibles afin de favoriser une réappropriation du contrôle social. En bout de piste, c'est à la population - dans le cas qui nous intéresse nous parlons des communautés ethnoculturelles - qu'il incombe de déterminer quand la police doit intervenir pour résoudre les conflits intracommunautaires. En d'autres termes, le travail policier doit en être un de prévention.

- Prévention de l'intériorisation d'une image de soi négative du jeune issu de l'immigration. Pour ce faire, le développement de "rôle modèle" par l'embauche de policiers issus des communautés ethnoculturelles est à considérer de façon sérieuse par l'organisation policière.
- Prévention par une éducation au sujet des gangs de rues. Cette éducation doit se faire dès l'école primaire, s'intensifier au secondaire sans oublier le milieu communautaire.
- La prévention doit également être comprise comme une stratégie permettant à des acteurs sociaux - policier et jeunes issus de l'immigration - de mieux s'apprivoiser et d'opérer un travail de déconstruction des identités prescrites que ces mêmes acteurs se projettent.

Ce travail de prévention, le policier pourra d'autant mieux l'effectuer que son organisation l'aura intégré dans une stratégie de rapprochement et de partenariat avec les communautés ethnoculturelles d'une part et ce, en concertation avec les différentes instances de socialisation tels l'emploi, l'éducation et l'organisation communautaire d'autre part.

CONCLUSION

Dans notre société en pleine transformation ethnodémographique, l'intervention policière de ces jeunes issus de l'immigration doit se fonder sur la compréhension du procès migratoire et de ses impacts sur leur identité et leur quête de filiation. Dans sa formation initiale et continue, le policier doit se percevoir comme un acteur social, au même titre que l'éducation, l'emploi ou l'organisation communautaire, et donc, développer des stratégies d'intervention de nature sociopréventive.

Il s'agit d'une réorientation majeure du travail policier qui ne pourra s'effectuer sans une entière implication tant de l'organisation policière que de l'ensemble de la collectivité.

Quelles que soient les volontés politiques et les intentions des responsables, notre société ne peut écarter les jeunes issus de l'immigration de la vie de la cité sans renier ses propres valeurs démocratiques. L'intégration est inévitable. Dans cette perspective, le rôle du policier est incontournable.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHESNE, A., HENSLERH, H. (1987). L'école française à clientèle pluriethnique de l'ILe de Montréal: situation du français et intégration psychosociale des élèves. Montréal. Conseil de la langue française.

BEN JELLOUN, T. (1984). Hospitalité française. Paris. Editions du Seuil.

HESSEL, S. (1988). Immigrations: le devoir d'insertion. Rapport du Commissariat du Plan. Paris. La Documentation française.

IMBERT, P. (1991). Comment préparer la police à remplir son rôle dans une société multiculturelle. Lyon. Interpol. Revue Internationale de Police Criminelle, pp. 2-8.

KRISBERG, B., SCHWARTZ, I., FISHMAN, G., EISIKOVITS, Z., GUTTMAN, E. (1987) The incarceration of Minority Youth. in crime and Delinquency. Vol. 33,(2).

LEDOYEN, A. (1989). Montréal au pluriel. Etude sur l'intégration sociale et économique de huit groupes minoritaires de la région montréalaise. Commission des droits de la personne du Québec.

MALEWSKA-PEYRE, H. (1989). Problèmes d'identité des adolescents, enfants de migrants et travail social dans: Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris. L'Harmattan, pp. 117-133.

MALEWSKA-PEYRE, H. et COLL. (1982). Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés. Paris. La Documentation française.

MALEWSKA-PEYRE, H., GACHON, Cé. et Coll. (1988). Le travail social et les enfants de migrants. Racisme et identité: Recherche action. Paris CIEMI. L'Harmattan.

MINCES, J. (1986). La génération suivante. Paris. Flammarion.

MONAHAN, J. (1981). Predicting Violent Behavior: An assessment of Clinical Techniques. Beverly Hills. CA. Sage Publictions.

PREJEAN, H. (1991). Les tensions intercommunautaires et les problèmes de délinquance parmi les jeunes des communautés culturelles. Direction des politiques et programmes d'intégration socio-économique. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Montréal.

WEBBER, A.M. (1991). Crime and Management: An Interview with New-York City Police Commissioner. Lee P. Brown. Harvard Business Review, pp. 111-126.

L'INTERVENTION PSYCHOEDUCATIVE AU MILIEU SCOLAIRE SECONDAIRE: INTERVENIR SUR L'INDIVIDU OU SUR SON MILIEU?

(ATELIER 25)

Michel Janosz, M. Sc. en psychoéducation
Denis Leclerc, M. Sc. en psychoéducation
Commission scolaire Sainte-Croix

Plus l'éducateur sera conscient du sens de l'action éducative
Plus il pourra, à son niveau, tenter d'orienter les systèmes au
lieu de les subir ou de les critiquer sans nuances.

Gilles Gendreau, 1990.

PRESENTATION

Ce texte doit d'abord et avant tout se lire comme un essai qui traite de d'intervention psychoéducative en milieu scolaire secondaire. Nous parlons d'un essai dans la mesure où nous tentons présentement d'articuler, en un modèle compréhensif, l'action psychoéducative telle que nous la pratiquons et la comprenons dans le milieu scolaire secondaire. Cette présentation se divise en deux parties. Dans la première, nous présenterons les justifications théoriques, pratiques et conceptuelles qui sous-tendent le choix du milieu scolaire comme l'objet privilégié de notre intervention. Nous présenterons aussi le modèle d'intervention qui découle de cette articulation théorique et de notre expérience pratique. Dans la deuxième partie, nous illustrerons par des exemples concrets l'application de notre modèle d'intervention en mettant l'emphase sur une expérience spécifique d'intervention de milieu, entre autres, à travers l'implantation d'un code de vie.

PREMIERE PARTIE

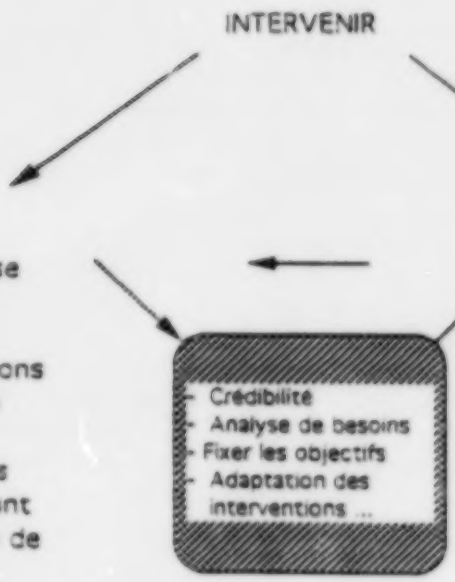
1. LE MANDAT DU PSYCHOEDUCATEUR EN MILIEU SCOLAIRE

Le psychoéducateur est un des nombreux professionnels non-enseignants à faire partie des services complémentaires aux élèves. Si l'on se réfère au document du MEQ (1987) sur les services de psychoéducation à l'école, (voir tableaux 1 et 2, pages suivantes), on note que le psychoéducateur touche à plusieurs problématiques (difficultés scolaires, troubles de la conduite et du comportement, situations de crises, abandon scolaire, violence à l'école, habitudes de vie...) sous différents mandats (accompagnement des élèves, support et information aux enseignants et parents, rééducation, dépistage et prévention...)

On reconnait généralement quatre cibles privilégiées par l'action psychoéducative: 1) l'élève (individuellement ou en groupes), 2) l'enseignant, 3) les parents et 4) l'environnement physique et organisationnel.

Quant aux action auprès des élèves, des enseignants et des parents, on peut regrouper l'ensemble des objectifs sous les catégories d'acquisitions de connaissances, de développement d'attitudes et d'habiletés spécifiques ainsi que de modification de comportements (MEQ, 1987). Ces trois objets

Tableau 1. L'intervention du milieu c'est:



Dans le milieu

- Etre présent là où se déroule l'action
- Observer dans differentes situations
- Interventions sur le champ
- Rencontres avec les étudiants qui se sont battus (résolution de conflits, création de liens affectifs)
- Présence et support au café étudiant
- Dîners avec les leaders de gangs (résolution de conflits, création de liens affectifs)
- Présence aux danses de l'école
- Supervision de l'équipe de sécurité aux danses
- Confident des élèves
- Conseiller pour les enseignants

Sur le milieu

- Encadrement des élèves (Code de vie)
- Contacts avec la communauté
- Concept de la "Qualité de vie" :
  . Semaine de la qualité de vie
  . Prix "Qualité de vie"
- Autonomie de l'environnement
  . Café étudiant
  . Club d'échecs
  . Code de vie
  . Liens avec la communauté
  . Semaine de la qualité de vie
  . Prix "Qualité de vie"

Tableau 2. Facteurs qui favorisent l'émergence de la violence à l'école.

Faits historiques à Émile-Legault	Facteurs de risques associés à un milieu scolaire violent (Cusson, 1990)
- Batailles - Situations violentes - Étudiants armés (couteaux) - Violence entre groupes ethniques - "Guerre" de gangs	- La violence engendre la violence
↓	↓
- Territoire de l'école non occupé par les adultes - Les étudiants font la loi - Les cases : Royaume des étudiants - Indiscipline croissante en classe - Les enseignants ne se sentent pas suffisamment soutenus par la direction	- Les enseignants évitent les élèves les plus agressifs - Les enseignants diminuent leurs exigences (comportements, devoirs...) - Encouragement tacite des comportements déviants en n'expriment pas clairement un "non" catégorique aux élèves déviants
↓	↓
- Augmentation de l'isolement/l'individualisme - Diminution de la solidarité - Manque de cohérence dans l'application des règles - Absence de consensus sur la façon d'encadrer les élèves	- Système de règlements inefficace : . Manque de cohérence . Manque de consistence et d'équité . Sanctions appliquées irrégulièrement

d'interventions sont aussi les plus usuels et les mieux documentés dans notre champ professionnel. L'intervention sur l'environnement physique et organisationnel ou comme nous préférons le dire, l'intervention de milieu (expression qui pour nous englobe mieux l'aspect des relations entre les différents acteurs), n'a que très rarement fait l'objet, à notre connaissance, de réflexions conceptuelles.

Est-ce à dire que les psychoéducateurs n'interviennent pas sur les aspects organisationnels? Certes non! La structure des centres de réadaptation, par exemple Boscoville, a été pensée par les pionniers de la psychoéducation, en fonction de considérations organisationnelles. Mais dans le milieu scolaire de telles réflexions ne sont pas aussi répandues, non pas parce que les psychoéducateurs ne sont jamais intervenus sur le milieu scolaire, mais plutôt croyons-nous, par le manque de tradition dans notre profession à articuler et à partager nos expériences professionnelles. C'est pourquoi l'originalité ou la particularité de nos propos ne réside pas tant dans la nouveauté historique des expériences que nous allons partager, mais plutôt dans le fait de les dire et de les articuler à notre manière. Bref, nous ne nous targuons surtout pas d'avoir inventer le roue, nous voulons seulement partager et montrer ce sur quoi nous roulons, sachant très bien qu'à ce stade-ci de nos réflexions surgiront davantage de questions que de réponses.

Comme nous venons de le faire entendre, la psychoéducation s'est traditionnellement centrée sur les difficultés d'adaptation et de comportement de l'individu (agressivité, délinquance, isolement social...). Cependant, nous avons pu assister, dans la dernière décennie, à une revalorisation importante des parents comme objets et partenaires de l'intervention. Le milieu scolaire en plus de reconnaître le rôle des parents, reconnait aussi celui des enseignants. Dugré (1990) énonçait récemment que la philosophie d'intervention des psychoéducateurs de la CECM passait clairement par une reconnaissance du rôle des enseignants comme les premiers intervenants auprès des jeunes, un peu comme la Loi de la Protection de la jeunesse qui affirme que les parents demeurent les premiers responsables de leur enfant. Une telle philosophie de l'intervention dirige inévitablement l'action éducative spécialisée vers un partenariat étroit avec l'enseignant plutôt que vers une "prise en charge" du jeune en difficulté. Ce type de collaboration qui nous semble tout à fait logique et légitime ne s'exporte pas aussi facilement à l'école secondaire, tout comme le partenariat avec les parents du reste. Il nous apparaît important de décrire les limites et les vulnérabilités que l'école secondaire pose à une telle philosophie de l'intervention.

Mais avant, il convient de décrire les facteurs du système-école qui favorisent une diminution ou une augmentation des problèmes de comportements chez les jeunes. Le but de ce travail n'étant pas de faire une revue de

littérature de l'impact de l'école sur l'adaptation psychosociale des adolescents, nous limiterons ici notre propos à un bref survol théorique qui permettra, néanmoins, de faire ressortir les éléments sur lesquels le psychoéducateur devrait porter, à notre avis, une attention toute particulière.

2. UN CADRE THEORIQUE POUR GUIDER L'INTERVENTION DE MILIEU

Dans une étude récente, LeBlanc, Vallières et McDuff (1990) ont relevé quatre théories explicatives des processus sociaux impliqués dans le vécu de l'adolescent à l'école. Selon ces théories, les conduites délinquantes seraient le résultat (1) d'une tension sociale, (2) d'un étiquetage[1] et d'une trajectoire scolaire en mesures spéciales, (3) d'un lien insuffisant à l'école, et (4) d'une organisation sociale inadéquate. La tension sociale, ici comprise comme le résultat d'échecs scolaires qui assombrissent le futur du jeune, favorisera l'adoption de comportements délinquants si le jeune possède un faible contrôle de soi ou s'il peut manifester impunément, dans son entourage, des comportements déviants. Mais attardons nous ici plus particulièrement à la dimension du lien avec l'école et à l'aspect organisationnel.

Un lien social

Dans sa théorie du contrôle social Hirschi (1969) propose que les liens que l'élève noue avec l'école, des liens qui sont dépendants de son attachement à ses enseignants, de son investissement dans diverses activités scolaires et parascolaires, de son engagement face à l'éducation, et de ses croyances en la légitimité des règles de l'école, déterminent l'efficacité du contrôle social de cette institution. Un faible lien avec l'école neutralise son influence morale et sa légitimité comme autorité. Bien entendu, les compétences et les performances académiques vont affecter la qualité de ces liens: un jeune qui expérimente des échecs scolaires répétés en arrive plus facilement à ne pas aimer et à rejeter l'école. Suite à une vérification empirique, LeBlanc et al. (1990) ont articulé l'ensemble de ces facteurs. La scolarisation des parents jouent un rôle majeur dans la performance du jeune à l'école. Ses performances vont favoriser un attachement aux enseignants et un investissement dans des activités scolaires conventionnelles. Cet attachement et cet investissement qui se renforcent mutuellement et qui renforcent les performances de l'élève, vont permettre au jeune de développer un

---

[1] Nous entendons par étiquetage l'identification administrative qui "colle" aux enfants comme une caractéristique de leur identité (ex. un mésadapté socio-affectif)

sentiment d'engagement envers l'éducation (i.e. des attitudes positives envers l'école, le désir de performer et de continuer sa carrière académique, etc.). La qualité du lien noué envers l'école, dont la pierre angulaire est l'engagement de l'élève, affecte directement la qualité de ses comportements (prosociaux vs antisociaux) et les réactions diciplinaires des autorités scolaires. Enfin, cette dynamique "comportements dérangeants,<-> actions punitives" favorisera ou non l'apparition de conduites délinquantes et ce, particulièrement chez les garçons.

En somme, les activités délinquantes d'un jeune vont augmenter si ses comportements déviants à l'école sont fréquents et si les réactions disciplinaires sont régulières.

> *"These behaviors will amplify if the adolescent bond to school is weak, if his performance is low, and if he is a male. An adolescent bonding to school will form because his involvement in school related activities, his attachment to teachers, his commitment to education and his beliefs in the legitimacy of school rules are reinforcing each other. The adolescent bond to school and his performance will strengthen each other and they will mediate the impact of school background variables such as his parents'educational attainments". (LeBlanc et al.,1990,p.21)*

L'organisation scolaire

L'aspect organisationnel semble aussi jouer un rôle important dans l'apparition des conduites antisociales. Plusieurs auteurs (Bédard, 1980; Everhart, 1990; Garibaldi, 1987; Gottfredson, 1986; Gottfredson & Gottfredson 1985; Rutter et al., 1979) ont montré que la qualité de l'organisation sociale d'une école, en termes d'infrastructure, du nombre d'élèves, du profil socioéconomique et ethnique, du ratio élèves/enseignant, de la qualité du personnel, des ressources disponibles, de l'atmosphère, etc., avait une influence considérable sur le fonctionnement des élèves (indiscipline et comportements délinquants, absentéisme...)

Le facteur organisationnel ne peut évidemment pas être dissocié des autres facteurs énumérés plus haut. Au contraire, les conditions organisationnelles vont, en partie, déterminer par leurs caractéristiques les possibilités pour les enseignants d'offrir un enseignement de qualité; d'établir des relations avec les jeunes; les possibilités pour les jeunes d'investir des activités conventionnelles; les possibilités d'amener les jeunes par leur participation active aux décisions concernant la vie de l'école à reconnaître la légitimité des autorités scolaires; et ainsi de suite. Tenant compte des éléments soulevés plus haut et inspirés par le programme de prévention de la délinquance de Gottfredson (1986), il nous

apparaît important que les intervenants désireux d'intervenir sur les composantes du système-école portent une attention particulière aux dimensions suivantes:

L'échec scolaire. Nous avons vu plus tôt l'impact négatif de l'échec scolaire sur l'établissement d'un lien social envers l'école. L'intervenant de milieu devrait donc être sensible à la possibilité qu'ont les enseignants de se ressourcer, de se perfectionner, de bénéficier de enseignants-ressources, etc., autant de facteurs qui favorisent l'expérience de la réussite scolaire chez les élèves.

L'atmosphère sociale. L'atmosphère qui règne dans un milieu est un des facteurs qui influence le plus les comportements des individus (Bronfenbrenner, 1986; Moos, 1975). Le climat d'une école est tributaire de nombreux facteurs qui s'influencent mutuellement: la qualité des relations entre les différents acteurs du milieu (enseignants vs direction, élèves vs enseignants, direction vs parents, élèves vs élèves...); les comportements des élèves (violence verbale et non verbale vs respect mutuel...); la reconnaissance par les jeunes de la légitimité des règles et de ceux qui doivent l'appliquer (sentiment de justice vs d'injustice), etc.

Les règles en vigueur dans une école et leur **application** sont parmi les composantes principales qui affectent le climat d'une école. En effet, comme le relève Cusson(1990), les écoles dont les normes sont multiples, confuses et dépendantes de chaque enseignant voient la violence institutionnelle augmenter. Les écoles doivent avoir des règles claires, bien comprises par les enseignants et les élèves. Les problèmes d'indiscipline sont aussi plus nombreux lorsque les élèves ne savent pas s'ils seront punis ou non et quel sera la nature de leur punition (Gottfredson & Gottfredson, 1985). La consistance dans l'application des règles et leur équité sont fondamentales. Enfin, les punitions doivent être réellement exécutées, avec constance, sous peine de voir leur efficacité fortement diminuer. A ce sujet, mentionnons que la participation des jeunes à l'élaboration des règlements de l'école, en collaboration avec les enseignants, les parents et les membres de la direction offrent de multiples avantages (voir Gottfredson, 1986; Leclerc & Janosz, 1991). Outre le fait de favoriser le contact et la communication entre les jeunes et les adultes, cette formule optimise l'engagement des jeunes envers des normes conventionnelles. A partir du moment où les gens participent à l'élaboration des règles et des conséquences, ces dernières revêtent un sens qui diminue grandement les sentiments éventuels d'injustice. Mentionnons de plus que la qualité des relations entre les enseignants et la direction est ici très importante. Gottfredson et Daiger (1979) ont montré, par exemple, qu'une bonne coopération entre ces deux parties s'accompagnait d'un faible taux de victimisation chez les enseignants et permettait des actions cohérentes tant au plan disciplinaire qu'au niveau de l'encadrement des élèves.

Ainsi, choisir d'intervenir sur l'école c'est se choisir des objets d'interventions forts différents de l'individu. Ce qui frappe dans le survol rapide de la théorie et des expériences pratiques, c'est la place privilégiée qu'occupe encore les enseignants. Que l'on parle de faire vivre des succès scolaires aux jeunes, que l'on relève la nécessité pour les jeunes d'établir des liens d'attachement à leurs enseignants ou que l'on rappelle l'importance d'appliquer les règles de façon cohérente et consistante, on ne s'en sort pas: les enseignants sont toujours impliqués. Il n'est donc pas étonnant de constater que l'encadrement des élèves (par les enseignants, principalement) est la mesure de prévention de l'inadaptation sociale à l'école habituellement privilégiée.[2]

Enfin, un dernier facteur important a trait à la qualité de la vie étudiante, c'est-à-dire aux opportunités offertes aux jeunes de s'impliquer dans des activités conventionnelles (ex. musique, théâtre, sports, journal étudiant, etc.) Le rôle de l'animateur de la vie étudiante est ici fondamental puisque c'est habituellement lui qui coordonne les différentes activités, leur nombre, leur capacité à rejoindre le plus de jeunes possible... Ce dernier devrait d'ailleurs être perçu comme allié potentiel pour faciliter des changements qui visent l'ensemble des jeunes.

En résumé, que l'on cherche à aider un jeune dont les comportements à l'école sont problématiques, ou que l'on vise une amélioration de certains aspects de l'organisation scolaire, l'enseignant se présente, de par sa fonction et son rôle, comme un acteur incontournable.

2. Les limites à l'intervention individualisée au secondaire[3]

A. L'école primaire versus le secondaire: des changements organisationnels aux effets multiples

L'encadrement. Le passage de l'école primaire à l'école secondaire n'est pas une mince tâche pour le jeune. Ses changements de statut (i.e. du groupe des plus vieux il se retrouve soudainement dans le groupe des plus jeunes), d'environnement physique et social vont lui apporter un stress considérable. Mais un des changements majeurs touche à l'encadrement et à l'accompagnement que lui offriront les adultes: d'un seul enseignant qui lui

---

2. L'encadrement est une mesure qui vise à donner un soutien global et continu aux élèves en leur permettant de bénéficier d'une aide dans la solution de problèmes reliés à leur développement et à leurs apprentissages. Cet encadrement s'effectue généralement à travers le contrôle des absences, l'intervention et la référence de l'élève en difficulté et une certaine forme de tutorat et enfin par la transmission de renseignements (Turcotte,1991a, 1991b).

3. Nos propos excluent les contextes de classes d'adaptation

enseignait à toute fin pratique toutes les matières, il doit maintenant évoluer dans une structure où plusieurs enseignants lui enseignent chacun une matière. De plus, chaque enseignant se voit maintenant attribuer trois ou quatre classes différentes. Ce changement affecte considérablement sa disponibilité à investir la relation avec l'élève. Le bon sens nous dicte en effet qu'un enseignant, qui doit enseigner à plus d'une centaine d'élèves, ne peut pas offrir la même disponibilité affective et relationnelle[4] que son confrère du primaire qui enseigne à une trentaine d'étudiants (Garbarino, 1980).

Horaire. Le fait que les jeunes du secondaire doivent habituellement composer avec des horaires construits sur des "semaines" de huit à neuf jours, et qu'ils doivent changer de locaux à chaque cours, créent de sérieuses vulnérabilités contextuelles pour ceux ou celles qui sont sensibles au facteur espace-temps. Cette grille-horaire étant construite en fonction de enseignants-"spécialistes" d'une ou deux matières, cela a fait dire à certains que l'école secondaire était davantage pensée en fonction des adultes que des jeunes!

B. Le partenariat avec les enseignants, les parents

Ce contexte éducatif, d'ailleurs jugé très frustrant par les enseignants du secondaire (voir Carpentier-Roy, 1991), affecte nécessairement la collaboration entre le psychoéducateur et l'enseignant, dans la mesure où celui-ci se considère et se vit de moins en moins comme un "éducateur", et donc se trouve de moins en moins disposé à jouer le rôle central qui lui est attribué par le psychoéducateur.

Le travail d'équipe. Le fait que chaque élève interagisse avec sept ou huit enseignants qui ne sont pas à l'école en même temps (à cause de leurs horaires distincts sur huit ou neuf jours), pose de sérieux problèmes de communication avec les professionnels qui eux, "pour mal faire", travaillent généralement sur un horaire classique de cinq jours par semaine[5]. Le nombre d'enseignants impliqués complexifie aussi les opérations d'évaluation ou d'étude de cas, d'établissement de plans d'action, etc. Le simple fait de l'observation finit par poser problème quand l'on doit considérer sept ou huit contextes de classe, sept ou huit relations avec un adulte pour arriver à

---

[4] Inversement, l'élève qui voit défiler devant lui chaque jour quatre professeurs différents (plus ou moins huit par niveau) doit en même temps s'adapter à quatre styles pédagogiques et disciplinaires chaque jour, à quatre personnalités d'éducateurs, etc. Ce cadre éducatif ne peut que limiter l'établissement d'un lien significatif entre le professeur et l'élève. Ce lien, comme nous le verrons plus loin, est un des facteurs qui contribue à réduire les risques de conduites délinquentes chez le jeune.

[5] Nous pourrions aussi parler des difficultés de communication professeurs/parents...

déterminer avec le maximum de validité les contextes relationnels ou éducatifs auxquels l'adolescent est sensible.

Les Parents. Enfin, si les parents aiment généralement se sentir partenaires des interventions, in n'en est pas nécessairement de même pour les jeunes, qui eux préfèrent bien souvent tenir leurs parents à l'écart (que ce soit par souci d'indépendance ou à cause de la problématique expérimentée).

C. La prévalence des troubles du comportement

Environ 3 à 6 % des élèves présentent des troubles de la conduite et du comportement (Poliquin-Verville & Royer, 1991), ce qui équivaut à environ 30 à 90 élèves selon la grosseur de l'école secondaire (entre 1000 et 1500 jeunes.) Dans un contexte économique où les ressources sont très limitées et considérant qu'un suivi individuel de qualité demande beaucoup de temps et d'énergie, il apparaît primordial de développer des modalités d'intervention qui optimisent les ressources déjà existantes dans le milieu, en ayant une approche plus globale.

D. Des problématiques de milieu

Lorsqu'une école éprouve de sérieux problèmes de violence, de décrochage scolaire, de consommation de drogues, etc; lorsque l'atmosphère à l'école s'est détériorée au point d'affecter le comportement et le rendement des élèves, le plaisir et la satisfaction d'enseigner des enseignants, il devient urgent de poser des gestes qui débordent le cadre d'une intervention individuelle, en s'attaquant au problème dans sa dimension systématique. N'oublions pas non plus que les adolescents ont la capacité d'investir des problématiques dont la gravité se rapproche plus de celle des adultes que des enfants du primaire (vandalisme, violence organisée, délinquance sérieuse, etc.)

Bref, l'intervention individuelle et la collaboration avec les enseignants à l'école secondaire se butent à plusieurs difficultés qui, sans diminuer l'importance de mener de telles interventions, suggèrent d'autres voies à l'intervention psychoéducative, en l'occurrence les aspects organisationnels.

4. Intervenir dans le milieu pour travailler sur le milieu

Le psychoéducateur qui fait de l'intervention de milieu a pour objet d'intervention l'environnement physique et organisationnel de l'école (avec un mandat qui déborde la simple intervention individuelle). Est-ce que l'intervenant de milieu arrête de faire des interventions directes auprès des

individus? Est-ce à dire qu'il fait l'économie du "vecu partagé", l'opération professionnelle qui caractérise le plus le psychoéducateur? Bien sûr que non! En fait le vécu partagé demeure une condition essentielle à l'intervention de milieu.

L'intervenant de milieu utilise ses interventions dans le milieu pour mieux cibler, évaluer et planifier ses intervention sur le milieu.

A. L'intervention DANS le milieu

L'intervention dans le milieu, c'est-à-dire, les actions du psychoéducateur là où se déroule l'action et donc à travers différentes formes de vécu partagé, servent à:

1. **Observer** comment les jeunes et les adultes interagissent entre eux; les effets et l'efficatité du système d'encadrement; les comportements et dynamiques des différents acteurs...Cela lui donne un regard de l'intérieur en passant par le vécu des sujets.
2. **Aider et à accompagner** les jeunes (enseignants) en difficulté dans les situations de crise...
3. **Etre présent là où se déroule l'action.** Ces moments de présence, auprès des jeunes ou des enseignants lui permettront d'acquérir une crédibilité dans le milieu. Cette crédibilité est essentielle pour que les changements de nature organisationnels qu'il proposera puissent être véritablement pris en considération. Mais son observation participante lui permettra aussi d'analyser les besoins du milieu, de fixer des objectifs et d'évaluer les effets de ses interventions sur le milieu.

B. L'intervention SUR le milieu

Grâce à ses observations, à son analyse des besoins, à la crédibilité acquise, l'intervenant de milieu pourra se pencher sur les modifications à apporter aux différentes dimensions organisationnelles pertinentes au vécu des acteurs de l'école : l'atmosphère à l'école (relations profs.-élèves, profs-direction, etc.); le système d'encadrement des élèves; l'organisation et la qualité des activités parascolaires; la place de l'école dans la communauté (services santé/sociaux, loisirs...) Ce dernier élément propose un rapprochement avec un modèle écologique ou communautaire.

DEUXIEME PARTIE

5. Une expérience d'intervention de milieu dans une école secondaire à caractère multiethnique

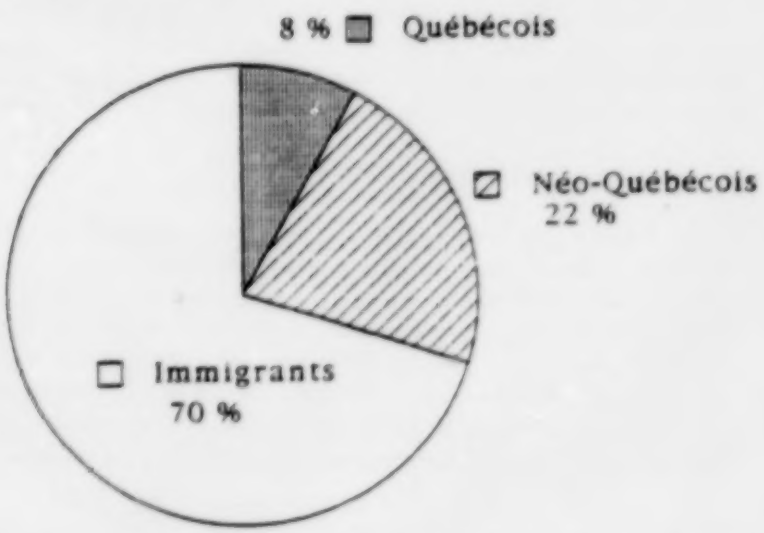
Nous illustrerons maintenant dans cette deuxième partie le modèle d'intervention que nous venons de présenter.

A. Portrait de l'école

Emile-Legault est une école secondaire qui accueille environ 1400 élèves âgés de 12 ans à 17 ans (en 1990-1991). Leur niveau socioéconomique est faible et leurs origines ethniques sont très diverses.

St-Laurent, où se trouve l'école, est une ville voisine immédiate de Montréal. Elle accueille un grand nombre de nouveaux arrivants (immigrants) de la région et tout spécialement depuis les dernières années, ceux provenant du Moyen-Orient, dont principalement le Liban. Dans un tel milieu, on comprend donc que Emile-Legault soit considérée comme l'une des trois écoles les plus multiethniques du Québec.

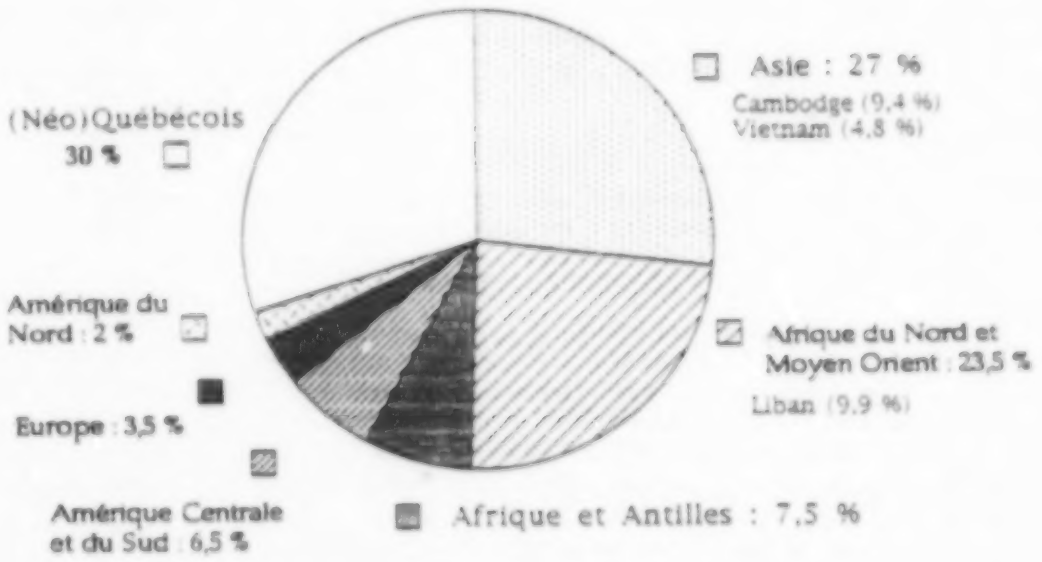
Figure 1. Distribution globale des 1 397 étudiants en fonction de de leur groupe ethnique.



On y compte, en effet, 70% d'élèves nés à l'extérieur du Canada, 22% d'élèves dont le père est né à l'extérieur du pays et seulement 8% de jeunes

québécois francophones de vieille souche. Le recensement de l'année scolaire 90-91 a permis de répertorier 74 pays d'origine différente.

Figure 2. **Distribution spécifique des 1 397 étudiants en fonction de leur groupe ethnique (74 pays).**



Nous attirons votre attention sur le fait que les élèves originaires de pays d'Asie, dont principalement le Cambodge et le Vietnam, comptent pour 27% du total et ceux originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, dont principalement le Liban, pour 23.5%. Ces deux régions comptent donc pour plus de la moitié de la population de l'école alors que ceux venant des autres régions du monde comptent pour seulement 19.5% de l'ensemble.

B. Evaluation de la situation et historique

L'école Emile-Legault est donc une école assez particulière pour ce qui est de la composition de sa clientèle. Jumelé au faible niveau socioéconomique de cette clientèle, cela permet déjà d'anticiper certaines difficultés dans le fonctionnement général de l'école. Avant les démarches qui ont mené à l'engagement d'un psychoéducateur, on retrouvait effectivement certains problèmes dont un phénomène de violence. Toutefois, ce phénomène ne pouvait être attribué uniquement à la nature de la clientèle de l'école. Des lacunes dans l'organisation étaient davantage à la base de cette situation. Les caractéristiques très particulières de notre clientèle ont probablement amplifié les problèmes et ont amené une situation que l'on pourrait qualifier d'urgence. Nous tenterons maintenant de faire ressortir les lacunes organisationnelles présentes à l'époque et qui ont motivé la mise en place d'un projet d'intervention de milieu.

Les membres du personnel qui sont à l'école depuis assez longtemps décrivent de la façon suivante le climat et l'organisation d'il y a quelques années à Emile-Legault. D'abord le milieu en était arrivé à un point où les batailles et les situations de violence tangible étaient très fréquentes, pour ne pas dire quotidiennes. Le personnel savait, et pouvait régulièrement constater que beaucoup d'élèves étaient armés, habituellement de couteaux. De plus, cette violence se situait souvent dans le contexte de confrontations interethniques, (affrontements entre gangs adverses).

Les adultes abandonnaient progressivement le territoire de l'école au profit d'une occupation par les élèves qui faisaient la loi. Le vestiaire était tacitement considéré comme le domaine des élèves et plusieurs enseignants ressentaient un malaise, sinon une peur réelle, à s'y aventurer, et encore plus à y effectuer des surveillances. L'indiscipline et l'arrogance des élèves en classe augmentaient. Les enseignants se sentaient dépourvus face à tout cela, et ils se sentaient très peu appuyés par la direction dans leurs interventions. Ainsi, de peur de perdre la face vis-à-vis les élèves, les enseignants fermaient trop souvent les yeux, laissant la voie libre aux jeunes. Du côté de la direction, on avoue que l'on se sentait souvent démuni et envahi face à l'ampleur du phénomène.

Progressivement, l'individualisme, déjà très présent en milieu scolaire, a augmenté dans l'école, chacun faisant sa petite affaire en essayant de survivre du mieux possible. Du même coup, la solidarité a fortement diminuée. C'est au niveau de l'application des règlements que les effets se sont fait sentir d'une façon plus évidente. Celle-ci était caractérisée par une absence presque totale de cohérence entre les intervenants et encore plus, par une impossibilité d'espérer un consensus dans l'identification des règles.

Bien entendu, le tableau qui précède est sûrement plus noir que la réalité quotidienne du moment. Ce n'était évidemment pas tous les élèves qui agissaient de façon violente et bien des enseignants continuaient à avoir des relations très agréables et enrichissantes avec les jeunes. Toutefois, cela décrit un volet important de la réalité de cette période, volet qui avait une influence réelle sur l'ensemble du climat de l'école.

Plusieurs des éléments que nous venons d'identifier sont considérés dans la littérature, comme nous l'avons vu plus haut (voir Cusson, 1990; Gottfredson et Gottfredson, 1985), comme des facteurs susceptibles d'augmenter la violence dans un milieu. (Voir tableau 3, page suivante)

D'abord, on s'entend habituellement pour dire que la violence engendre la violence. En effet, les coups, les agressions, les vols, etc., nourrissent les ripostes, la colère et le désir de vengeance. A Emile-Legault, on s'est effectivement aperçu que, dans les dernières années, le niveau de la violence avait tendance à augmenter et à se cristalliser. De plus, les auteurs soulignent qu'à partir du moment où les adultes de l'école n'osent pas barrer la route aux élèves les plus intimidants, ces derniers peuvent continuer à sévir en toute impunité, ce qui nous mène directement vers un cercle vicieux. Ces comportements et ces attitudes amènent les enseignants à diminuer leurs exigences envers les élèves, tant comportementales que pédagogiques. Par ailleurs, l'agression tend à devenir habituelle chez un individu quand l'expérience lui a appris qu'elle est un moyen efficace, approuvé ou récompensé, pour régler ses problèmes ou arriver à ses fins. A partir du moment où les élèves peuvent agir à leur guise, à l'école comme au vestiaire, et sans craindre l'intervention des adultes, il n'y a aucune raison pour qu'ils changent leur façon de faire.

Les auteurs soulignent également plusieurs éléments qui ont trait aux règlements d'une école et qui peuvent contribuer à augmenter l'incidence de la violence: le manque de cohérence, c'est-à-dire lorsque la formulation des règles est laissée à l'initiative de chaque enseignant, ce qui abouti à une diversité de normes semant la confusion; le manque de consistance et d'équité qui fait qu'un élève ne sait pas vraiment s'il sera puni lorsqu'il commet une faute ou pire encore, qui lui laisse penser qu'il sera puni en fonction de sa race, de son sexe ou de ses résultats académiques, sans rapport réel avec la faute commise; la non application de punitions pourtant prévues par les règles ou même annoncées à un élève, ce qui amène les jeunes à considérer qu'ils peuvent continuer à agir en toute impunité. Tous ces éléments caractérisaient le système de règlements d'Emile-Legault.

Mais un énénement bien précis déclencha le processus d'une recherche réelle de solutions: le 8 mars 1989, un élève de l'école fut blessé par un coup de couteau lors d'une bagarre. Tout le monde était sous le choc et un climat de panique s'est rapidement installé. Réunions, journées de réflexion,

rencontres avec des spécialistes invités et discussions se sont succédées. Evidemment, la pression et les accusations étaient fortement dirigées vers la direction mais le message lancé par tous demeurait le même: "Il nous faut trouver une solution pour contrer cette ascension constante de la violence."

Tableau 3. Des activités de psychoéducation en milieu scolaire.

Destinées aux élèves

PSE-1 Aide psychoéducative suivie aux élèves en difficulté scolaire.

PSE-2 Participation aux interventions rééducatives auprès d'élèves «inadaptés socio-affectifs».

PSE-3 Soutien aux élèves en voie d'intégration.

PSE-4 Observation et analyse du fonctionnement d'élèves en difficulté sur le plan du comportement.

PSE-5 Participation au dépistage précoce chez les élèves des difficultés d'adaptation affective et sociale et intervention préventive appropriée.

Destinées aux parents

PSE-6 Soutien à la participation des parents au processus de rééducation d'un élève en difficulté d'adaptation affective et sociale.

PSE-7 Information sur les problèmes d'adaptation affective et sociale des élèves et les modes d'intervention appropriés.

Destinées aux agents d'éducation de l'école

PSE-8 Aide occasionnelle aux enseignants et enseignantes dans leur démarche éducative à l'égard des difficultés reliées au comportement des élèves.

PSE-9 Initiation à l'observation chez les élèves des indices de difficulté d'adaptation affective et sociale.

PSE-10 Initiation au décodage des attitudes et réactions inadaptées des élèves en difficulté.

PSE-11 Initiation aux approches d'intervention en regard des difficultés d'adaptation affective et sociale des élèves.

PSE-12 Conseil dans l'organisation et l'animation de la classe pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation.

PSE-13 Participation à l'organisation et à l'application d'un encadrement rééducatif pour des élèves à comportements délinquants.

PSE-14 Participation à l'organisation et à l'application de mesures préventives pour les élèves à potentialité délinquante.

c. **Solutions proposées**

Lorsque s'est produit l'événement dramatique du "coup de couteau" le psychoéducateur était déjà, depuis quelques mois, à l'emploi de l'école dans

le cadre d'une tâche très précise et très circonscrite au vécu des classes. Il n'était pas question, à l'époque, d'intervenir auprès de l'ensemble du milieu scolaire. Toutefois, les observations de cet intervenant, enrichies par des contacts quotidiens auprès des élèves et des enseignants, ont permis d'élaborer des hypothèses de solutions et de proposer un plan d'action aux directions de l'école et de la commission scolaire. Pour être honnête, nous devons avouer l'impression que ce plan d'action fut accepté non pas pour ses qualités, mais plutôt parce qu'il offrait une solution possible à des administrateurs qui ne savaient plus où donner de la tête. On peut donc dire que l'état de déséquilibre dans lequel se trouvait tout le monde à ce moment, fut un important allié, sinon le premier.

Les solutions proposées peuvent se résumer à deux grands volets. D'abord, la mise en place d'un projet qui visait la diminution de la violence dans l'école en se centrant sur les lacunes organisationnelles soulevées précédemment. Le second élément de solution faisait partie intégrante de ce projet. Pourtant, aux yeux de la direction, il était probablement le plus important, parce que plus concret. Il consistait en la reconsidération et la modification des règlements de l'école et de leur application. Nous décrirons maintenant la façon avec laquelle ces mandats furent remplis.

D. L'intervenant de milieu

Nous avons vu plus haut les propositions qui sous-tendent l'intervention du milieu et son rationnel. Nous voudrions rajouter, avant d'illustrer ce type d'intervention, un autre élément qui milite en faveur de l'intervention du milieu. Lorsqu'un intervenant se voit confié le mandat d'intervenir sur la violence dans un milieu donné, il se confronte rapidement à une réalité pourtant évidente: cette violence se situe toujours dans le contexte d'une interaction entre le jeune et son milieu, c'est-à-dire l'école dans le cas qui nous intéresse. Ainsi, il constate très vite les limites d'une intervention individualisée où il n'a accès qu'à l'un des pôles de cet interaction, en l'occurrence l'élève. En fait, cibler le milieu comme objet d'intervention devient d'autant plus stratégique que cette dimension est relativement stable pour les acteurs du milieu, et donc se porte tout particulièrement à des objectifs de prévention à long terme. Ceci dit, voyons maintenant comment se traduit l'intervention à l'école secondaire dans une perspective d'intervention du milieu.

Selon le modèle que nous avons présenté plus tôt, l'intervenant agit dans le milieu pour mieux diriger son action sur le milieu. Ces différentes actions sont étroitement reliées, l'une étant enrichie par l'autre et vice versa. L'action dans le milieu consiste en une intervention directe, principalement auprès des élèves. Cette intervention permet d'améliorer la

qualité des observations et l'évaluation des besoins en vue d'établir des interventions plus préventives. De plus, elle permet d'accroître la crédibilité de l'intervenant auprès des jeunes comme des adultes, ce qui facilite, par la suite, sa tâche quand vient le temps de proposer des projets qui nécessiteront la collaboration de tous. De la même façon, l'action sur le milieu, qui correspond à une action au niveau de l'organisation, influence directement les interventions plus quotidiennes auprès des jeunes comme des adultes en permettant de fixer des objectifs en accord avec une vision plus préventive et plus systématique.

L'intervention dans le milieu

Voici plus concrètement en quoi a consisté l'intervention directe depuis deux ans. Nous sommes d'abord partis de l'observation que les adultes de l'école n'occupaient pas leur place en dehors de la classe. De plus, nous avons vite réalisé que l'ampleur réelle de la violence et la nature de celle-ci n'étaient pas vraiment connues. La première stratégie fut donc d'être présent le plus possible là où l'action se déroule: en dehors des heures de classes et le midi tout particulièrement. Nous nous sommes mis à circuler là où se trouvaient les élèves: au vestiaire, au café étudiant, à la cafétéria, dans les corridors et même à l'extérieur de l'école. Nous avons rapidement assisté aux premières situations de violence (batailles, intimidation et autres), ce qui a permis de constater les lacunes dans l'organisation: absence de surveillant, installations physiques inadéquates, absence de conséquence, support très inégal de la part de la direction pour les interventions faites par les autres adultes de l'école. C'est aussi en intervenant dans ces situations que la crédibilité auprès des jeunes et des adultes a pu se développer. (Voir tableau 4, page suivante)

Cette présence directe auprès des jeunes, qui au début se résumait au fait "d'être là", s'est rapidement diversifiée. Nous avons pris l'habitude de rencontrer tous les jeunes impliqués dans des batailles ce qui permit, d'une part, d'introduire et de développer chez ces jeunes des stratégies et des habiletés de résolution de conflits et d'autre part, d'établir des contacts très utiles auprès des élèves les plus violents. Nous avons aussi collaboré durant plusieurs semaines avec les élèves responsables du café étudiant, où nombres d'interaction-clés prennent place, dans le but de définir des règlements plus adéquats ainsi que des moyens de les faire respecter.

Nous avons pris le temps de dîner avec une dizaine de représentants des gangs les plus actives dans le milieu. Là encore, des contacts ont pu être établis et ils devinrent très utiles par la suite. Prenons par exemple le conflit au Moyen-Orient, lors de la guerre du Golfe, qui fit monter la tension entre les juifs et les arabes de l'école. Nous avons alors utilisé nos contacts pour rencontrer les élèves de chacun de ces deux groupes, d'abord

Tableau 4. D'autres activités des services complémentaires.

Destinées aux élèves

SCE-1 Rencontres préliminaires d'élèves en situation de crise.

SCE-2 Intégration des élèves à l'école secondaire.

SCE-3 Développement de la motivation scolaire.

SCE-4 Prévention de l'abandon scolaire prématuré.

SCE-5 Information et sensibilisation à la psychologie de l'adolescence.

SCE-6 Information et sensibilisation à l'égard de la consommation abusive de drogues ou d'alcool.

SCE-7 Lutte contre les stéréotypes sexistes et la discrimination à l'égard des femmes.

SCE-8 Lutte contre la violence.

SCE-9 Information et sensibilisation à l'intégration sociale des personnes handicapées.

SCE-10 Information et sensibilisation à l'intégration sociale des personnes d'ethnies différentes.

SCE-11 Information et sensibilisation aux droits et responsabilités des élèves.

SCE-12 Information sur les services complémentaires.

SCE-13 Information sur les ressources communautaires du milieu.

SCE-14 Identification des besoins en services complémentaires et évaluation des services offerts en réponse à ces besoins.

Destinées aux parents

SCE-15 Information pour faciliter l'intégration à l'école des enfants d'âge préscolaire.

SCE-16 Information sur le développement de l'enfant ou de l'adolescent et sur l'action éducative correspondante.

SCE-17 Participation à l'information sur les difficultés d'apprentissage et les modes d'intervention appropriés.

Destinées aux agents d'éducation de l'école

SCE-18 Participation à des activités éducatives.

SCE-19 Participation à l'élaboration du cadre réglementaire de l'école.

SCE-20 Aide au perfectionnement d'une équipe-école.

SCE-21 Aide à la planification et à l'organisation des services éducatifs aux élèves en difficulté.

SCE-22 Soutien et participation aux orientations ou au projet éducatif d'une école.

séparément, pour ensuite tenir une rencontre commune avec les membres influents de chacune des deux communautés. Grâce aux relations préalablement établies avec les leaders et à leur collaboration, nous avons pu éviter que le conflit du Golfe ne se retrouve chez nous.

Nous avons aussi travaillé à améliorer l'encadrement des danses (mensuelles) où beaucoup de situations violentes éclataient. En plus d'y assister, nous avons encadré l'équipe de sécurité composée d'élèves qui, plus souvent qu'autrement, se sentaient débordés et sans autorité. Ces nombreux moments de présence auprès des jeunes nous ont permis de devenir un confident important pour un nombre croissant d'élèves, notre disponibilité et notre

statut de professionnel nous rendant moins menaçants qu'un membre de la direction. Finalement, ces nombreux moments de présences auprès des jeunes nous ont vite amené à obtenir un statut de personne ressource auprès des enseignants.

Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, le rôle de l'intervenant de milieu est loin de se limiter à ces situations de présences et d'interventions directes auprès des élèves, si pertinentes soient-elles. Notre ambition principale est d'intervenir sur le milieu.

L'intervention sur le milieu

Le premier objet de notre intervention fut évidemment le système de règlements qui avait fait ses preuves en terme d'inefficacité. Nous avons donc proposé la création et l'implantation d'un code de vie respectant certaines règles de base. Il se devait d'être une réponse concrète à l'important problème du manque de cohérence entre les interventions de chacun dans l'école.

Le code de vie. Le code de vie d'Emile-Legault comporte trois volets. D'abord, on y identifie les principales valeurs préconisées dans le milieu. Celles-ci se regroupent sous trois grandes sections, soit le respect de soi, le respect des autres et le respect du milieu de vie. Ensuite, on retrouve les attitudes et les comportements encouragés dans l'école et qui découlent des valeurs. Ainsi, le pourquoi des règles est expliqué aux élèves. De plus, ces règles sont rédigées de façon à ce qu'elles s'adressent à tout le monde et non uniquement aux élèves les plus difficiles. Finalement, le code de vie identifie d'une façon précise les conséquences qui seront appliquées en cas de manquement aux règles. Elles se veulent réalistes et adaptées à la gravité de la situation.

Toute l'élaboration du code de vie s'est faite pendant l'année scolaire 89-90 dans le cadre d'une vaste consultation qui a rejoint tout le monde, c'est-à-dire autant les adultes de l'école que les élèves et les parents. Cette consultation a permis d'obtenir un document final adapté à la réalité du milieu et à la perception des gens qui s'y trouvent. Cela est déjà en soi un résultat très intéressant mais l'apport le plus positif que nous avons constaté suite à cette consultation a été la mobilisation et l'engagement du milieu autour du code de vie. Tout le monde a participé à son élaboration et maintenant, tous se sentent concernés par son application de façon positive et adéquate. Ainsi, plusieurs diront : "Je ne suis pas nécessairement d'accord avec tout ce qui est écrit dans le code de vie mais j'ai été consulté, j'ai joué le jeu et je le jouerai jusqu'au bout." Une telle consultation nécessite beaucoup d'énergie mais nous sommes convaincus qu'elle en vaut amplement la peine.

Le code de vie à lui seul a eu un apport très positif à l'école sur bien des volets. Il est d'abord un outil de cohérence très efficace dans le milieu par le fait qu'il est un guide d'intervention commun à tous. Il a aussi permis de clarifier les règles pour tous, tout en les présentant sur un ton

Tableau 5. **Code de vie.**

- Outil pour accroître la cohérence	→	- Offre un guide commun des interventions
- Clarifie les règles		
- Présentation positive		- Clarifie les règles et les conséquences
- Rend les étudiants plus conscients de leurs responsabilités	→	- Le code de vie est le même pour tout le monde
- Réduit les accusations d'injustice et de racisme grâce à une application systématique		- Permet aux parents une meilleure compréhension des interventions de l'école
- Facilite le contact ave les parents	→	- Les étudiants doivent respecter les règles et les adultes doivent les appliquer tel que prévue dans le code de vie.
- Réaffirme la réciprocité des valeurs de respect		

positif. Le code de vie a également facilité la responsabilisation des élèves en présentant des règles et des conséquences claires, ce qui ne leur permet pas de se désister de leurs responsabilités. De plus, les trop nombreuses accusations d'inégalité et de racisme dans l'application des règles ont pratiquement disparues, car le code de vie est le même pour tous et les élèves le savent. De la même façon, il a facilité les contacts avec les parents qui peuvent se référer au code de vie qu'ils ont reçu en début d'année, et ainsi comprendre un peu mieux pourquoi l'école intervient d'une manière plutôt qu'une autre à l'endroit de leur enfant. Dans un milieu aussi multiethnique que le nôtre, cela est d'un très grand apport. Finalement, le code de vie est

présenté comme étant réciproque. Ainsi, de la même façon que les adultes de l'école demandent aux jeunes de respecter les règles identifiées, les élèves à leur tour demandent aux adultes de respecter leur part du contrat, c'est-à-dire de leur donner les conséquences prévues et non autre chose et de les donner de façon équitable. Si au début les enseignants se sont sentis un peu insécures face à cela, ils ont vite accepté de jouer le jeu, augmentant du même coup la cohérence entre les interventions de chacun.

Tout comme la consultation du début apparait essentielle pour obtenir une réelle mobilisation du milieu, une animation constante du code de vie nous semble nécessaire pour espérer un maintien de cette mobilisation. Nous avons donc mis sur pied un comité composé des membres de la direction et des chefs de groupe qui s'est réuni de façon hebdomadaire. Il servait à évaluer de façon régulière l'application, la pertinence et l'applicabilité du code de vie de manière à éviter que des problèmes s'installent et minent du même coup le consensus existant autour des règlements. Le comité a aussi amené ses membres à se confronter aux difficultés reliées à la question de la cohérence dans l'application du code de vie, permettant d'effectuer des réajustements lorsque nécessaire.

L'animation de ce projet s'est aussi faite par des tournées de classes en début d'année pour présenter le code de vie aux élèves ainsi que par une évaluation en fin d'année. Cette évaluation a rejoint autant les adultes que les élèves et a permis d'identifier des modifications à apporter pour l'année suivante. Mais cette évaluation a surtout permis de constater la très grande satisfaction de tous envers le code de vie et de n'y apporter que des changements mineures.

Ouverture à la communauté. Parmi les autres volets couverts par l'intervention de milieu il faut mentionner l'ouverture à la communauté. En effet, tout comme les enseignants au sein de l'école qui avaient développé une certaine tendance à l'individualisme, l'école elle-même était très isolée au sein de la communauté. Elle se coupait ainsi de la possibilité d'apports très positifs de la part de plusieurs intervenants de l'extérieur, en plus de rendre difficiles les contacts qu'elle ne pouvait éviter, comme avec les policiers éducateurs. Nous avons donc établi des contacts avec ces divers intervenants et collaboré concrètement avec plusieurs d'entre eux. Ainsi, progressivement, la collaboration avec les intervenants extérieurs n'a plus été considérée comme une menace pour le milieu, mais plutôt comme un apport enrichissant. De plus, par son implication grandissante dans la communauté, Emile-Legault bénéficie maintenant d'une meilleure écoute de la part des divers organismes lorsqu'elle sollicite leur collaboration.

La qualité de vie. Un autre volet à souligner est la promotion du concept de qualité de vie dans le milieu. Plutôt que de parler de prévention de problèmes spécifiques, ce qui est plus restrictif et rend souvent les gens

plus hésitants à s'impliquer à cause du fait que l'on demeure centré sur des problématiques, nous avons opté pour une avenue plus positive rejoignant davantage les jeunes et les adultes. Nous avons organisé la tenue d'une semaine annuelle de la qualité de vie (qui en est maintenant à sa troisième édition). Nous avons aussi créé le prix qualité de vie, remis mensuellement à un ou une élève qui a constitué un exemple positif pour la promotion d'un climat de bonne entente entre tous, à l'endroit des autres ethnies. Le gagnant est choisi par un jury différent à chaque mois et généralement constitué d'étudiants. Dans les deux cas, le plus intéressant est que le thème de la qualité de vie est maintenant très valorisé à l'école, un phénomène qui contribue à en assainir le climat.

Nous cherchons toujours, à travers toutes les activités mentionnées, à augmenter l'autonomie du milieu face aux problématiques qu'il rencontre. D'une certaine manière, on pourrrait dire que le but de l'intervenant de milieu est de travailler à préparer le moment où il ne sera plus utile dans le milieu. Ce souci doit être constant. Par exemple, l'implication dans l'organisation de certaines activités étudiantes, comme la café étudiant ou le club d'échecs, s'est toujours faite de façon à ce qu'elles puissent continuer à exister de façon autonome à moyen terme (ce qui est maintenant le cas); le leadership autour du code de vie, qui ne semblait reposer que sur une seule personne au début, est maintenant assumé par la direction qui est appuyée par les enseignants; les personnes ressources de la communauté ont de moins en moins besoin de passer par l'intervenant de milieu pour collaborer avec d'autres intervenants de l'école; la semaine qualité de vie et le prix qualité de vie font désormais partie du vécu quotidien de l'école et ne reposent plus uniquement sur l'intervenant de milieu.

Cette attitude de viser une prise en charge du milieu par le milieu a d'abord été accueillie avec un certain scepticisme par les gens en place qui y voyaient peut-être un piège. Elle a, toutefois, fini par être appréciée de la direction, entre autres, qui réalisa qu'avec certains réaménagements, il est possible d'améliorer grandement l'efficacité de l'école dans son fonctionnement de tous les jours.

5. Résultats

Il nous est impossible de présenter une évaluation quantitative du projet. Tout aussi pertinente qu'elle soit, l'énergie qu'elle aurait nécessitée n'était pas disponible. C'est plutôt sur des indices qualitatifs que nous pouvons nous guider pour effectuer notre bilan.

Pour ce faire, les commentaires des jeunes comme des adultes sont très significatifs. Chez les adultes, on remarque que la question de la violence n'est plus considérée comme une préoccupation constante. Les enseignants

soulignent régulièrement l'amélioration du climat général depuis les dernières années et lorsqu'ils apprennent par les médias que des situations de violence se sont produites dans d'autres écoles de la région, ils se disent chanceux de ne plus être concernés par ce type de problèmes.

Chez les élèves, c'est un peu le même discours. Les plus vieux comme les anciens qui reviennent nous visiter soulignent tous que le climat est beaucoup plus calme et surtout, qu'il n'y a plus autant de batailles que par le passé. De plus, les nouveaux élèves ne nous arrivent plus en septembre avec les mêmes questions du genre: "Est-ce vrai que tout le monde a un couteau ici? On remarque donc que la réputation de l'école à l'extérieur de nos murs commencent elle aussi à se modifier. Les contacts avec les parents, qui sont beaucoup moins craintifs vis-à-vis l'école qu'auparavant, nous le démontrent régulièrement.

Outre ces commentaires déjà très encourageants, certains indices tendent également à confirmer notre sentiment qu'il y a une réelle amélioration du climat quant à la violence dans le milieu. L'évaluation du code de vie dont nous avons parlé plus tôt est un de ces indices. Nous avons aussi observé un changement progressif des attitudes des jeunes face à la violence. Lorsqu'une bataille se produit maintenant, il y a toujours des élèves qui s'interposent pour chercher à l'arrêter, alors qu'auparavant, la tendance était beaucoup plus à l'encourager. De plus, il est fréquent que des jeunes viennent nous voir pour nous aventir qu'une bataille risque d'éclater. Ils savent qu'ainsi, il pourront éviter une suspension à l'un de leurs amis. Un autre exemple éloquent est la popularité de l'équipe de sécurité des danses. Auparavant, l'élève responsable de la constitution de cette équipe avait souvent de la difficulté à recruter des membres et ceux-ci faisaient généralement partie d'un même groupe d'amis, habituellement d'une origine ethnique commune. Maintenant, il y a trop de candidats et le plus intéressant, c'est que ce sont les leaders des différents groupes ethniques qui veulent en faire partie, ce qui accroit l'efficacité de cette équipe (par sa représentativité). A travers tout cela, on remarque donc que de plus en plus les élèves eux-mêmes sont partie prenante dans ce nouveau message voulant qu'à Emile-Legault, on ne veut pas de violence et que l'on prend les moyens pour ce faire.

Finalement, un dernier élément à souligner concerne un phénomène qui se développe à mesure que le projet évolue. Les interventions qui, au départ, étaient mises en place pour poursuivre des objectifs plus curatifs (contrer la violence) basculent de plus en plus vers le préventif. Ainsi, le code de vie est maintenant un outil très préventif et est même utilisé en classe comme matériel pédagogique sur la question des valeurs. Il y a aussi les interventions directes auprès des jeunes qui débouchent maintenant sur des actions plus préventives. Par exemple, les nombreuses rencontres auprès des leaders de gangs, qui au départ visaient à limiter leurs agirs au niveau de la

violence, ont donné comme résultats qu'ils sont maintenant les plus actifs à contrer et même à prévenir la violence dont ils étaient auparavant les instigateurs. L'évolution de l'attitude des enseignants qui reprennent pour eux-mêmes maintenant le discours voulant qu'il est nécessaire d'agir de façon cohérente et solidaire face aux élèves illustre aussi cette tendance du projet. Tous ces exemples permettent donc d'espérer que les résultats obtenus jusqu'à maintenant ne seront pas trop éphémères.

CONCLUSION

A titre de conclusion, nous aimerions livrer quelques réflexions quant aux dimensions théoriques et appliquées de notre modèle d'intervention.

Considérations théoriques

Comme nous le disions en introduction, nos réflexions n'en sont encore qu'à leurs premiers balbutiements. L'intervention de milieu, comme modèle d'intervention nécessite encore plusieurs retouches dont celles de s'articuler et de se comparer davantage avec ce qui a déjà été pensée et articulé par des psychoéducateurs (ex: modèle de Gendreau) concernant la dimension de l'organisation.

Nous pensons qu'il sera aussi très important de réfléchir sur les grilles d'analyses adaptées à l'intervention de milieu, c'est-à-dire qui considèrent la dimension organisationnelle et non individuelle comme objet d'analyse. Certains modèles d'analyses en sociologie des organisations nous apparaissent à ce sujet très prometteurs (cf. l'analyse stratégique des organisations de Crozier et Friedberg, 1977)

Considératons pratiques

Il est important que l'intervenant de milieu évite de se faire associer à un groupe d'acteurs en particulier. Il ne doit pas être perçu comme "un" faisant partie de la "gang" des enseignants, de la direction, des parents, des jeunes ou des professionnels non-enseignants. Cette cristallisation risquerait de la mettre dans des situations de "conflits d'intérêts", et surtout, de le rendre, au regard des différents groupes, une menace potentielle à leur "pouvoir" dans l'école. Par ailleurs, cet intervenant devra acquérir une crédibilité aux yeux des différents groupes d'acteurs. Il devra démontrer ses compétences professionnelles à ses confrères psychologues, travailleurs sociaux, etc.; il devra acquérir la confiance des jeunes comme adulte-aidant; les enseignants devront pouvoir faire appel à son expertise lorsqu'ils rencontreront des difficultés avec un jeune ou une classe et ce, sans avoir l'impression d'être jugés sur leurs conpétences; la direction

devra pouvoir compter sur sa disponibilité et son efficacité à s'occuper des "urgences"; enfin les parents devront sentir en lui le collaborateur, plutôt que le "spécialiste" culpabilisant. Bref, cet intervenant de milieu aura la tâche délicate d'être l'allié de tout le monde et de personne!

Pour remplir un tel contrat, l'intervenant de milieu devra avoir un mandat très clair concernant son rôle à l'école, pour lui d'abord, pour les autres ensuite. Il devra aussi faire attention de ne pas se faire mobiliser par des prises en charge individuelles.

Un facteur de réussite quant aux changements organisationnels, réside dans la réappropriation de ces projets par les différents acteurs du milieu. Notons que des éléments déclencheurs qui déséquilibrent le milieu (ex: un coup de couteau, un enseignant qui se fait battre par un élève, etc.) favorisent le processus de changement et peuvent devenir des alliés importants pour l'intervenant de milieu, s'ils sont bien utilisés.

Ce texte est un essai sur l'intervention psychoéducative en milieu scolaire secondaire. La structure particulière de cet environnement éducationnel et le type de problématique que l'on y rencontre nous ont amené à privilégier l'organisation scolaire comme objet de l'intervention. Il n'est nullement question d'opposer l'intervention de milieu à l'intervention individuelle. Nous disons simplement qu'une stragégie d'intervention centrée sur le système-école répond à des problématiques différentes et, de façon générale, de natures plus préventives. Les connaissances actuelles en psychologie et en criminologie, qui alimentent l'action psychoéducative, permettent de cibler assez facilement les facteurs scolaires qui affectent l'adaptation sociale des adolescents. Malheureusement, même si plusieurs ont souligné la compétence des psychoéducateurs à intervenir sur l'organisation scolaire, on ne peut que constater l'absence de réflexions spécifiquement psychoéducatives sur les cadres conceptuels et les opérations professionnelles pertinentes pour une telle activité. L'intervention de milieu ne se limite évidemment pas à l'aspect organisationnel, mais cette dimension peut rarement être évacuée des préoccupations systémiques. Enfin, nous espérons que ce texte permettra d'amorcer de plus amples réflexions sur le sens et la direction de l'action psychoéducative à l'école secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

BERARD, R. (1980). Les recherces sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants. Québec: Ministère de l'éducation.

BELPAIRE, F. (1991). Intervenir sur les individus ou intervenir sur les systèmes. Revue canadienne de psychoéducation, 20 (1), 59-73.

BRONDENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as context for human development: research perspectives. Developmental Psychology, 22, 723-742.

CARPENTIER-ROY, M.-C. (1991). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Centrale de l'Enseignement du Québec.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système. Paris: Seuil.

CUSSON, M. (1990). La violence à l'école: le problème et les solutions. Apprentissage et socialisation, 13(3), 213-221.

DIONNE, G. (1986). L'encadrement et le suivi des élèves...Comment? Dans Comité des Etats généraux. Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation. Exposés des personnes ressources, 108-112.

DUGRE, J. (1990). L'action psychoéducative en milieu scolaire: une présence essentielle pour faire de l'école un milieu de vie. Conférence présentée au colloque du Centre de Psychoéducation du Québec. Montréal.

EVERHART, R. B. (1990). Disruptive Behavior in oganizational context. Dans P. E. Leone (Ed.), Understanding troubled and troubling youth (pp. 272-289). Beverly Hill, CA: Sage.

GARBARINO, J. (1980). Some toughts on school size and its effects on adolescent development. Journal or Youth and Adolescence, 9(1).

GARIBALDI, A. M. (1987). Effective schools: a review. Dans G.W.Noblit & W. T. Pink (Ed.), Schooling in a social context: qualitative studies (pp. 218-249). Norwood, NJ: Adlex Pub.

GENDREAU, G., METAYER, D., LEBON, A. (1990). L'action psychoéducative: pour qui? Pour quoi?. Paris: Fleurus.

GOTTFREDSON, D. C. (1986). An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce de risk of delinquency behavior. Criminology, 24 (4), 705-732.

GOTTFREDSON, G. C., GOTTFREDSON, D. C. (1985). Victimization in schools. New York: Plenum Press.

GOTTFREDSON, G. D., D., d. (1979). Disruption in six hundred schools: the social ecology of personal victimization in the nation's public schools. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for social organizations of schools.

HAWKINS, J. D., W., J. G. (1985). The social development model: an integrated approch to delinquency prevention. Journal of Primary Prevention, 6(2), 73-97.

HIRSCHI, T. (1969). Causes of delinquency. Berkeley: university California Press.

LEBLANC, M., VALLIERES, E, MCDUFF, P. (1990). Adolescent experience and self-reported offending, a longitudinal test of a social control theory. Groupe de Recherche sur l'inadaptation Psychosociale chez l'Enfant: Université de Montréal.

LECLERC, D., JANOSZ, M. (1991). Prevention of violence in the school: an intervention in a multi-ethnic high school. Conférence présentée à l'American School Health Association : Dearborn. Michigan.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1987). Les services de psychoéducation en milieu scolaire. Ministère de l'Education du Québec.

MOOS, R. H. (1975). Evaluating correctional and community settings. New York: John Wiley & Sons.

POLIQUIN-VERVILLE, H., ROYER, E. (1991). Les troubles du comportement : Etat des connaissances et perspectives d'intervention. Ministère de l'Education du Québec.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON J. (1979). Fifteen thousand hours. London: Open Books.

THEROUX, Y. L. (1986). L'encadrement et le suivi de l'élève...Comment? Dans Comité des Etats généraux (Ed.), Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation. Exposés des personnes ressources (pp. 121-123). Québec: Comité des états généraux.

TURCOTTE, D. (1991a). L'encadrement des élèves au secondaire: le point de vue des enseignants. Apprentissage et Socialisation, 14(2), 89-93.

TURCOTTE, D. (1991b). La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves: une analyse stratégique. Conférence présentée à l'ACFAS: Sherbrooke.

LA PERSONNE DEFICIENTE INTELLECTUELLE

L'INTEGRATION A L'EMPLOI POUR LES PERSONNES VIVANT AVEC UNE DEFICIENCE SUR LE PLAN INTELLECTUEL

MYTHE OU REALITE?

(ATELIER 31)

Marie-Josée Boivin, psychoéducatrice,
Les Centres de réadaptation La Ruche et CAPAR,

Chantal Quimper, psychoéducatrice, éducatrice à l'externe,
Christiane Trépanier, psychoéducatrice, éducatrice,
Le Centre d'intégration socio-professionnel de Laval

INTRODUCTION

Dans la foulée du mouvement de désinstitutionnalisation des personnes vivant avec une déficience intellectuelle, on parle davantage d'intégration au travail. Ce type de programme s'enracine de plus en plus dans nos milieux de réadaptation et déjà plusieurs expériences sont concluantes.

L'intégration au travail des personnes vivant avec une déficience intellectuelle doit être abordée selon un cadre élargi qui dépasse celui de l'emploi compétitif. Notre présentation repose sur ce postulat. Elle s'appuie aussi sur le principe que le succès de l'intégration socioprofessionnelle réside dans une bonne adaptation des diverses composantes aux caractéristiques et aux besoins de la personne.

Par cet exposé, nous vous convions à un tour d'horizon de l'intégration au travail, que vos commentaires et vos réflexions permettront de compléter.

PROGRAMME D'INTEGRATION SOCIOPROFESSIONNEL

Les apports de l'intégration au travail

L'intégration socioprofessionnelle contribue à améliorer la qualité de vie des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Plus spécifiquement, le travail intégré permet à la personne de jouer un rôle socialement valorisé, d'avoir accès plus facilement à des tâches qui correspondent à ses goûts et d'intéragir avec des personnes non handicapées. De plus, travailler permet à ce type de clientèle de développer un sentiment d'appartenance autre qu'à un établissement de services d'accéder à une rémunération ou autres bénéfices matériels.

L'entreprise ou l'organisme qui accueille une personne tire des avantages de ces expériences tel que le profit d'une contribution utile pour pour l'entreprise, une stabilité des postes à haut taux de roulement, une valorisation du milieu et de la personne-ressource tout en augmentant l'humanisation du milieu.

Historique

Les quatre dernières décennies ont connu différentes étapes dans l'intégration des gens présentant des déficiences intellectuelles. Les tableaux 1 et 2 nous présentant brièvement l'historique des services d'intégration socioprofessionnelle ainsi que quelques statistiques.

Tableau 1. **Historique des services d'intégration socioprofessionnelle**

1950 Atelier en internat

⬇

1960 Ateliers protégés

⬇

1970 Ateliers industrialisés

⬇

1980 Ateliers divisés en deux réseaux

⬇ ⬇

C.T.A	S.A.H.T
Centre de travail adapté	Service d'apprentissage aux habitudes de travail
Office des personnes handicapées du Québec	Centre d'accueil de réadaptation.

⬇

AU COURS DES ANNEES 1980

développement des services d'intégration socioprofessionnelle

Tableau 2. **Quelques statistiques**

AU QUEBEC

-30% d'adultes ayant une déficience intellectuelle se retrouvent dans la communauté au niveau du travail

-5% d'adultes ayant une déficience intellectuelle et recevant des services socioprofessionnels occupent un emploi

1985

-4,300 personnes ayant une déficience intellectuelle reçoivent des services d'intégration socioprofessionnelle
800 de celles-ci sont en formation par le biais de stage

AU CANADA

1988

-39% des personnes ayant une déficience intellectuelle ou physique entre 35 et 64 ans ont un emploi
-72% des personnes du même âge sans incapacité ont un emploi

1990

APPROXIMATIVEMENT:

25% des canadiens ne travaillent pas
51% des Canadiens considérés comme personnes handicapées ne travaillent pas

Une diversité de l'intégration socioprofessionnelle

L'intégration à l'emploi doit tenir compte de différentes composantes telles que les caractéristiques de la personne, le support à l'individu et le scénario d'intégration, la nature de la tâche, les secteurs d'activités, la rénumération, le transport et l'horaire de travail.

A. Les caractéristiques de la personne

La personne présente des forces, des compétences, des intérêts et des besoins qui lui sont propres. Le succès de l'intégration socioprofessionnelle repose sur le choix d'une formule adaptée aux caractéristiques de la personne.

B. Le support et scénario d'intégration

Le personnel des centres de réadaptation et le personnel en milieu de travail doivent offrir du support aux individus handicapés en intégration à l'emploi. Le but ultime est qu'une personne-ressource sur les lieux de travail crée une relation significative et supportante avec la personne intégrée. L'intensité du support se traduira à travers le choix du scénario d'intégration:

L'emploi. La personne occupe un emploi régulier et adapté (subventionné) au sein d'une entreprise.

Le stage individuel. Le ou la stagiaire effectue une activité de travail dans un milieu de travail intégré dans la communauté. Il rencontre au besoin l'intervenant du centre et son travail est supervisé principalement par le milieu.

Le plateau de travail. Un petit nombre de stagiaires travaillent dans une même entreprise et reçoivent un support régulier d'un instructeur.

Le stage accompagné. Le ou le stagiaire fait un stage en entreprise et est accompagné continuellement par un intervenant. Le support peut s'estomper progressivement.

L'intégration "à l'envers". Le ou la stagiaire exécute une production communautaire en collaboration avec des travailleurs et/ou des bénévoles de la communauté. L'activité a été initiée et est gérée par le centre.

L'équipe mobile. Un groupe de travailleurs dispense un service spécifique (ex: maintenance, entretien des plantes) à différentes entreprises ou organismes de la communauté.

C. Nature de la tâche

Les personnes déficientes intellectuelles peuvent exécuter trois types de tâches dépendant de leurs habiletés:

Régulières. Les tâches que l'on retrouve dans le noyau habituel de production.

Complémentaires. Les tâches complémentaires soit la partie de tâches que les employés exécutent secondairement entre les tâches principales, soit les actions qui viennent supporter l'accomplissement d'une tâche qui fait partie du noyau de production.

Supplémentaires. La tâche adaptée pour la personne qui n'est généralement pas faite ou l'est de façon très irrégulière et qui contribue à améliorer l'environnement de travail.

D. Secteurs d'activités

Tous les types d'entreprise sont accessibles aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Ainsi, l'intégration au travail peut se faire dans les secteurs commerciaux, communautaires, publics et parapublics, industriels ainsi que les activités primaires.

Chacun de ses secteurs d'activité présente des caractéristiques différentes qu'il importe de connaître pour favoriser le meilleur appariement personnes-milieu de travail.

E. La rénumération

Le salaire dépend du statut de la personne. Lorsque qu'elle répond au titre de stagiaire en besoin de formation à long terme, la rénumération peut venir de l'aide sociale, d'une allocation de fréquentation du CAR et la possibilité d'une contribution de l'employeur.

Si l'employé(e) est considéré comme un(e) stagiaire autonome et productif(ve), son salaire peut dépendre d'un des programmes d'accès à l'emploi (SEMO) ou de mesure extra (CSSS\CTQ).

F. Le transport

Les difficultés d'accès au transport d'avèrent parfois un obstacle à surmonter lorsqu'il s'agit de mettre en place les différentes composantes d'une activité de travail intégré. Cet aspect se présente aux organismes qui interviennent plutôt en milieu rural ou semi-rural. Parfois les alternatives font place au transport régulier tel le transport adapté, le co-voiturage, les services d'un bénévole, le transport par l'instructeur ou des ententes spécifiques avec des commissions scolaires.

G. Horaire de travail

L'intégration socioprofessionnelle ne signifie pas nécessairement pour la personne, l'accomplissement d'un travail à temps plein. Ainsi, il faudra individualiser son horaire de travail en fonction de l'objectif du stage (évaluation ou intégration), les capacités physiques de la personne,

l'investissement de la personne dans d'autres sphères de sa vie (loisirs, éducation, etc.), le choix de la personne, etc. Il arrive aussi que des stages découlent d'opportunités liées à des événements spéciaux ou d'activités saisonnières.

En résumé, il n'existe pas un modèle d'intégration au travail fait sur mesure. Chaque aspect d'une activité socioprofessionnelle doit être défini à partir des caractéristiques de la personne.

Les principaux acteurs de l'intégration socioprofessionnelle

La personne, l'employeur, le milieu résidentiel et l'éducateur accompagnateur sont les principaux acteurs directement impliqués dans une démarche d'intégration.

1° Acteur: la personne à qui l'on offre le service

Le processus d'intégration dépend généralement de l'identification des besoins, des intérêts, du type de scénario répondant de façon maximale aux habiletés de la personne (stage, emploi). D'autre part il faut tenir compte de la validation et des ressources compatibles avec les compétences de l'individu. L'accompagnement, l'entraînement, le suivi, l'évaluation à intervalles réguliers augmentent les chances de réussite de ces personnes.

2° Acteur: l'entreprise qui reçoit la personne

Certaines entreprises sensibilisées aux programmes mis de l'avant pour venir en aide aux gens vivant des déficiences intellectuelles seront très intéressées à faire participer ces personnes à l'essor de leur compagnie. Certaines autres organisatins n'ont pas de place pour ce type d'individu. Le tableau 3 expose certaines raisons qui déterminent l'acceptation ou le refus des personnes à faible autonomie dans les compagnies.

Tableau 3.

Facteurs qui influencent les entreprises

LES ENTREPRISES

FACTEURS QUI DÉTERMINENT LEUR INTÉRÊT	FACTEURS QUI DÉTERMINENT LEUR REFUS
droit au travail	incapacité à s'intégrer
assuré du support du centre	demande trop de supervision
bon citoyen corporatif	pas de sentiments de responsabilité
un devoir	
ne coûte pas cher	coûte trop cher = pas productive
capacité de travailler	complexité du travail
centre recrute, sélectionne et forme la personne	trop de danger dans l'entreprise
besoin de main-d'oeuvre	pas besoin de main-d'oeuvre

Il est à noter que les facteurs reliés à l'éthique et à la responsabilité sociale sont des éléments importants qui déterminent souvent l'acceptation ou le refus des employeurs à engager des personnes intellectuellement déficientes.

La réussite d'une intégration des gens présentant des déficiences intellectuelles dépend des attitudes et du support offerts par les employeurs et son personnel. (Voir tableau 4).

Tableau 4.

Attitude et facteurs qui favorisent la réussite d'une intégration.

INVENTAIRE D'ATTITUDES VECUES LORS D'UNE INTEGRATION	
ENVERS LA PERSONNE	-attitude de surprotection
	-attitude allant de tolérant à rejetant
	-attitude permissive
	-attitude d'indifférence
	-attitude d'acceptation
ENVERS L'EDUCATEUR	-attitude de dépendance
ENVERS LA PERSONNE ET L'EDUCATEUR	-attitude d'ambivalence

FACTEURS QUI FAVORISENT LA REUSSITE D'UNE INTEGRATION

- BIEN SENSIBILISER LE MILIEU
- DEFINIR CLAIREMENT LE POSTE DE TRAVAIL
- ETABLIR LES ATTENTES DE L'EMPLOYEUR EN TERME DE QUALITE, DE PRODUCTIVITE
- IDENTIFIER UNE PERSONNE QUI DEVIENDRA REFERANTE POUR LA PERSONNE INTEGREE
- APPORTER L'ENTRAINEMENT NECESSAIRE A LA PERSONNE
- ASSURER L'EMPLOYEUR DE NOTRE COLLABORATION DE NOTRE SUIVI
- INTERVENIR IMMEDIATEMENT LORSQUE L'INTEGRATION SOULEVE UN PROBLEME QUELCONQUE
- AMENER L'ENTREPRISE A S'ENGAGER AUPRES DE LA PERSONNE, DANS CE SENS, DONNER DU POUVOIR A L'EMPLOYEUR QUANT A L'INTERVENTION AUPRES DE LA PERSONNE
- S'ASSURER QUE LA PERSONNE EST REPONDUE DANS SES BESOINS

3° Acteur: le milieu résidentiel

Selon une étude, il est prouvé qu'un milieu résidentiel supportant favorisera le maintien de la personne en emploi. Leurs attitudes sont donc déterminantes dans la réussite de la personne. Les craintes formulées par les employeurs se situent au niveau de:

l'insécurité soit la perte de contrôle, la peur de l'abus de l'entreprise,

le manque de confiance en ces personnes c'est-à-dire que la croyance que la personne ne peut effectuer un vrai travail ou s'adapter à un nouveau milieu,

la crainte que la personne ne se fatigue trop, qu'elle s'ennuie de ses amis,

l'inquiétude de perdre la ressource et que cet employé demeure chez elle en attendant un nouvel emploi,

le manque de support de l'éducateur-accompagnateur et la crainte d'être mis de côté dans la démarche d'intégration.

L'impact de l'intégration sur les ateliers

1. **Fondation des ateliers**

Le but ultime de la fondation des ateliers est de répondre à différents besoins des personnes ayant une déficience intellectuelle. C'est de l'occupation artisanale jusqu'au développement d'aptitudes au travail.

2. **Intégration à l'emploi**

Les objectifs secondaires visent à répondre aux besoins de ces personnes à savoir travailler dans la communauté et être reconnu comme un être à part entière.

3. **Modification des moyens pour atteindre le but**

Les ateliers doivent par leur réorganisation préparer t motiver les personnes ayant une déficience intellectuelle à devenir des travailleurs à part entière faisant face à une réalité sociale et communautaire.

4. **Réorganisation des ateliers**

L'organisation physique et matérielle des ateliers doit ressembler à un milieu réel d'emploi, établir des postes de polyvalence, promouvoir le travail d'équipe, créer quand c'est possible des postes de responsabilité hors de l'atelier (par ex: expéditeur-entretien...), etc...

5. **Rendre la philosophie de base préparatoire à l'emploi**

IL est important d'axer les apprentissages sur des notions concrètes: résourdre les problèmes, se responsabiliser, notion de l'heure, etc. Il faut donner un sens au travail (chaine ou résultat final). Le rôle de l'intervenant devient aussi celui d'un contremaitre.

6. **Le mandat de l'intervenant**

La tâche de l'intervenant est d'orienter l'accompagnement de la personne ayant une déficience intellectuelle, afin que celle-ci soit préparée à vivre et à travailler dans un milieu réel d'emploi, ceci d'une façon stimulante et motivante et bien entendu en respectant ses besoins individuels et ses intérêts au travail.

CONCLUSION

Nous vous avons décrit dans ses grandes lignes le programme de l'intégration à l'emploi pour les personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Il reste beaucoup à faire pour accroitre les opportunités d'intégration à l'emploi de ce type de travailleur. Les défis qui se présentent à nous sont dans un premier temps de développer développer des services et non des ressources physiques pour accompagner de plus en plus la personne de façon individuelle. Le probème de transport demeure une des priorités à résoudre.

En terme d'aide financière, une amélioration espérée est d'avoir accès à des subventions permanentes à l'emploi car actuellement les subventins sont temporaires tandis que l'handicap de la personne est permanent. D'autre part, il faut examiner la possibilité de s'enraciner davantage dans le milieu des affaires et développer une approche de marketing social par exemple: la commission de développement de la région, etc.

Il est important d'élaborer des outils d'évaluation au niveau de la qualité de l'intégration sociale des personnes travaillant dans des entreprises de la communauté et des facteurs de réussite et d'échec d'intégration.

Enfin, une prise à exploiter est le développement de services alternatifs en lien ou non avec le travail pour les adultes ayant une déficience intellectuelle et sensibiliser davantage la communauté par le biais des médias ou autres.

BIBLIOGRAPHIE

BELLEY, C. (1988). Etude concernant la satisfaction des employeurs. Document inédit. Centre d'intégration socio-professionnel.

BOIVIN, M. J., GARIEPY, C., ROUSSEAU, G. (1991). L'intégration socioprofessionnelle des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Cahier du participant à la formation. Les Centres de réadaptation La Ruche et CAPAR.

BRAVAY, F. (1990). Programme de sensibilisation pour employeurs voulant embaucher des adultes ayant une déficience intellectuelle. Commission scolaire Sainte-Croix.

CAMERA, J.J. (1990). La notion d'adulte, l'emploi et la personne ayant une déficience intellectuelle. La déficience et le statut d'adulte. Les éditions de la collectivité de l'AQIS.

CARRIER, S. FORTIN, D. (1991). Etude des facteurs de réussite et d'échec dans l'intégration socioprofessionnelle. Revue francophone de la déficience intellectuelle, vol. 2(2).

GAUTHIER, D. D. en collaboration avec J.J. Camera. Fascicule sur l'intégration au travail des personnes vivant avec une déficience intellectuelle, ouvrage à paraître. Centre d'intégration socio-professionnel de Laval.

MADGIN, L. (1989). La réceptivité des employeurs du secteur manufacturier de la région des Basses Laurentides à l'égard de l'intégration au travail des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Les Centres de réadaptation La Ruche et CAPAR.

PILON, W. et coll. (1991). L'intégration au travail des personnes présentant une déficience intellectuelle: un aperçu de la situation au Québec. Revue francophone de la déficience intellectuelle, vol 2(1).

STATISTIQUES CANADA (1991). Un profit de l'exclusion: statistiques sur les femmes et les handicaps. Entourage, vol. 6(1).

LA PERSONNE AGEE

L'INTERVENTION AUPRÈS DES PERSONNES ÂGÉES: UN MONDE À DÉCOUVRIR

(ATELIER 36)

Nathalie Leduc, M.Sc. en psychoéducation
Chef d'unité et des services gérontologiques
Centre d'accueil René-Lévesque

L'intervention auprès des personnes âgées: un monde à découvrir

Dans le cadre de l'atelier sur "L'intervention auprès des personnes âgées: un monde à découvrir", j'aimerais vous parler de mon vécu comme psychoéducatrice au poste de chef d'unité et des services gérontologiques au Centre d'accueil René-Lévesque. J'occupe ce poste depuis maintenant trois ans alors que j'ai occupé un poste de psychoéducatrice sur deux unités spécifiques[1] de personnes âgées au centre d'accueil Providence-Auclair et Dorchester les quatre années précédentes.

Être chef d'unité et des services gérontologiques, qu'est-ce que cela signifie dans le quotidien?

Comme chef d'unité, j'ai à gérer le fonctionnement d'une unité de vie de 32 résidents. Je suis donc responsable du personnel Jour-Soir-Nuit attitré à l'unité, lequel est composé d'une infirmière, d'infirmières-auxiliaires et de préposés aux résidents. Je dois aussi voir à la gestion financière et matérielle de l'unité ainsi qu'à son bon fonctionnement.

Nous sommes quatre chefs d'unités au centre où je travaille. Les trois autres sont des infirmières. Chacune d'elles doit gérer deux unités de 32 résidents. Comme je n'avais qu'une unité à ma charge, le directeur général m'a confié la responsabilité des services gérontologiques pour l'ensemble de l'établissement.

Les services gérontologiques regroupent le service des loisirs (deux monitrices à temps complet), la physiothérapie (une thérapeute en réadaptation à temps complet) et l'ergothérapie (une ergothérapeute à deux jours/semaine.) Pour ces trois différents services, je dois aussi assurer la gestion humaine, financière et matérielle.

Quel cheminement professionnel en psychoéducation m'a conduite à occuper un poste habituellement dévolu au personnel infirmier?

Jusqu'à tout récemment, et malheureusement encore à certains endroits, les centres d'accueil étaient des milieux très médicalisés, où la personne âgée était d'abord vue comme un corps à soigner, laver et faire manger (tout

---

1. Unités regroupent des personnes présentant divers troubles de comportement ou de problèmes cognitifs. Ces unités sont généralement composées de 28 à 32 résidents par unité.

l'aspect biologique de la personne) plutôt que comme une entité bio-psycho-sociale où la personne a d'autres besoins à satisfaire que les seuls besoins biologiques.

De plus en plus, et ça ira en augmentant avec la venue de la Réforme de la Santé et des Services Sociaux, on insiste toutefois sur l'importance de répondre aux besoins psycho-sociaux de nos aînés d'où l'importance pour le directeur général de l'établissement d'avoir, parmi les cadres, quelqu'un spécialement formé et préoccupé par ces besoins, d'autant que mon poste comporte tout le volet animation-loisirs pour l'ensemble de l'établissement.

Vous comprendrez facilement que l'on puisse faire appel à nos services pour travailler avec ces personnes présentant des problèmes de comportement, que ces personnes soient jeunes, ou plus âgées. J'essaierai maintenant de répondre aux questions suivantes:

Qu'est-ce que je peux bien faire, comme psychoéducatrice travaillant sur une unité dite régulière et suis-je bien à ma place? Ma formation m'a-t-elle bien préparée à ce genre de travail?

J'aimerais avant tout préciser qu'on retrouve un peu de tous les types de personnes âgées sur une unité régulière car il n'est pas toujours facile de transférer les cas plus problématiques sur des unités spécialisées. Nous nous retrouvons donc avec un mélange de résidents lucides et distingués, ambulants ou en fauteuil roulant, mêlés à une ou deux personnes très agressives (l'agressivité pouvant être causée par diverses maladies telle que la psychose de Korsakoff (psychose alcoolique), par des interactions médicamenteuses ou autres) auxquelles se rajoutent quelques personnes dépressives, d'autres légèrement désorientées ou alitées.

Comme chef d'unité et des services gérontologiques, je ne travaille pas aussi directement auprès de la clientèle que je le souhaiterais, même s'il m'arrive assez souvent de le faire. J'ai toutefois un rôle important à jouer au niveau de la gestion du personnel où j'agis comme personne ressource et comme support pour l'ensemble du personnel, qu'il s'agisse:

1- de donner des "trucs" pour agir avec tel type de personne ou face à tel comportement (comme par exemple, la meilleure façon d'intervenir avec une personne dépressive pour lui faire faire quelque chose tel qu'aller manger, participer à une activité, etc.),

2- d'aider à trouver des solutions autres que médicamenter ou contentionner le résident (lorsque celui-ci devient agité, par exemple),

3- de stimuler et de motiver l'équipe à appliquer les différents plans d'intervention, élaborés non seulement en fonction des besoins biologiques du résident mais aussi en fonction de ses besoins psycho-sociaux,

4- de sensibiliser les membres du personnel à l'impact que peut avoir tel ou tel autre type d'intervention sur le résident et sur eux-mêmes (en expliquant la différence entre l'empathie et la sympathie face aux problèmes d'un résident, par exemple),

5- de conscientiser le personnel à l'importance de travailler en équipe et d'intervenir tous de la même façon,

6- d'aider le personnel à voir les forces et les capacités des résidents (ils ne voient trop souvent que leurs faiblesses) de façon à ce qu'ils puissent, à leur tour, aider les résidents à exploiter leurs forces et leurs capacités

7- de sensibiliser le personnel à l'importance de chercher à prévenir la perte d'autonomie des résidents ou l'apparition de comportements inadéquats (en leur soulignant l'importance de s'occuper autant du résident lucide et autonome qui fait tout par lui-même que du résident problématique pour éviter que la personne lucide ne décide d'agir comme la personne dérangeante pour obtenir de l'attention, par exemple),

8- d'intervenir directement auprès d'un ou de plusieurs employés lors de conflits, d'interventions non adéquates de leur part, etc.,

9- d'amener les monitrices en loisirs à réaliser et animer des activités ayant des objectifs thérapeutiques (favorisant l'orientation dans le temps et l'espace, la socialisation, l'entraide, etc.) plutôt que seulement des activités occupationnelles,

10- etc.

Même si ma formation initiale en psychoéducation ne m'avait pas préparée comme tel à travailler auprès d'une clientèle de personnes âgées, elle m'a habilité à travailler auprès de personnes présentant des problèmes de comportement ou en difficulté d'adaptation, elle m'a donné des bases solides au niveau de la compréhension du comportement humain, de l'organisation, de la planification, de l'animation et de l'évaluation d'une activité, de la structure d'ensemble d'un milieu d'intervention, de l'observation, de la capacité de poser un diagnostic, etc., ce qui fait que je n'ai eu qu'à

transposer les connaissances acquises à cette clientèle nouvelle de notre champ professionnel: les personnes âgées.

Lorsque j'ai commencé à travailler auprès de cette clientèle, en 1985, nous étions 5 psychoéducatrices, réparties dans trois centres d'accueil de Montréal à faire nos débuts auprès des personnes âgées.

C'est grâce à monsieur Gilles Gendreau, qui a sensibilisé madame Francine Béchard à explorer la clientèle des personnes âgées et à cette dernière, qui a travaillé fort sur le dossier des unités spécifiques et qui a bien su vendre notre profession que les psychoéducateurs ont commencé à apparaître dans ce monde merveilleux des personnes âgées, monde traditionnellement relié aux intervenants de formation plus médicale.

Notre arrivée dans le milieu médical n'a certes pas toujours été facile car nous étions menaçantes, nous cherchions à faire changer des façons de faire et d'agir dans nos milieux respectifs, de changer des mentalités, des habitudes, etc. Nous avons été considérés, et nous le sommes encore souvent, comme des "voleurs de jobs" ou encore des techniciens en loisirs "chromés" mais, jour après jour, années après années, nous avons fait et nous avons pris notre place, montrant ce que l'on pouvait réaliser. Il fallait créer une relation de confiance avec le personnel en poste. Le résultat a dû être probant puisque depuis, d'autres sont venus... De cinq psychoéducatrices "sur le plancher", comme on dit dans notre jargon, nous avons commencé à occuper des postes de chef d'unité, de directeur des services aux résidents et même de directeur général...Différents centres d'accueil et centres de jour ont aussi commencé à engager des techniciens en éducation spécialisée que l'on retrouve dans différents types d'emplois tels que responsables des loisirs, préposés aux résidents, etc.

Nous prenons donc de plus en plus de place dans ce milieu et nous devons continuer d'y être présents car les personnes âgées vivent de plus en plus vieilles mais pas toujours en excellente santé physique ou psychologique. Elles présentent divers problèmes et difficultés et ce ne sont pas seulement des soins de base (tels que manger, dormir, se laver, etc.) ou des loisirs qu'il faut leur offrir mais un accompagnement pour les amener à cheminer, à progresser et à s'adapter à leur situation car je demeure persuadée qu'on peut se réaliser jusqu'à la mort et c'est ce que je souhaite que l'on poursuive avec nos aînés.

Ma formation en psychoéducation et mon expérience de près de quatre ans comme psychoéducatrice m'ont bien préparée au poste que j'occupe présentement, du moins en ce qui concerne la gestion du personnel. Si je m'ennuie parfois de l'intervention directe auprès de la clientèle, je me console en regardant mon rôle de chef d'unité comme celui d'un agent multiplicateur. Etre responsable de personnel, c'est stimulant car si on réussit à faire passer notre message au personnel, notre action auprès du résident se trouve

multipliée par autant de membres du personnel qui ont saisi notre message et le mettent en pratique...

Travailler avec les personnes âgées, par des interventions directes ou indirectes, ce n'est pas toujours facile car nous nous heurtons parfois à des murs d'incompréhension de la part du personnel en place mais quel beau défi à relever et comme c'est stimulant pour quelqu'un qui y croit...Toutes les personnes avec qui j'ai travaillé, depuis le début, désirent poursuivre leur action auprès des personnes âgées et souhaitent continuer à relever les nombreux autres défis qui s'offriront à nous dans les prochaines années car même si nous avons un peu débroussaillé le chemin, beaucoup reste encore à faire alors avis aux intéressés et "Bienvenue à bord". Il y a de la place pour d'autres psychoéducateurs, si le défi vous intéresse...

LA COLLABORATION EDUCATEUR-PARENT

LA COLLABORATION EDUCATEUR-PARENT: UNE NOUVELLE PANACEE A L'ACTION EDUCATIVE SPECIALISEE

(ATELIER 37)

Gilles Gendreau, professeur émérite,
Université de Montréal

LA COLLABORATION EDUCATEURS<--->PARENTS(S)

Nouvelle panacée?
Invasion du champ d'action d'un autre groupe de professionnels?
Prise de conscience de la logique inhérente à l'action éducative?

Au cours des prochaines minutes, je tenterai de réfléchir avec vous sur la collaboration entre les éducateurs professionnels et les parents.

Un mot d'abord sur le danger de voir dans cette collaboration une nouvelle panacée pour l'action éducative spécialisée (A.E.S.). En nous inspirant de l'histoire des pionniers des internats spécialisés au Québec, nous rappellerons qu'une centration sur une mesure ou une pratique particulière peut court-circuiter tout effort de synthèse; que les pionniers ont dû vivre un douloureux déséquilibre avant de prendre conscience que la complicité entre éducateurs spécialisés et éducateurs naturels était inhérente à la logique même du système de l'A.E.S.; et que, malgré cette découverte, certains éducateurs professionnels continuèrent à avoir des attitudes qui ne favorisaient guère la collaboration avec les parents des jeunes en difficulté. Nous parlerons ensuite d'ambiguïtés possibles sur le plan des pratiques professionnelles, qu'il s'agisse de l'énoncé ou de la poursuite des objectifs. Enfin, nous proposerons une définition élaborée à partir de la pratique d'un certain nombre d'éducateurs professionnels[1]

Nouvelle panacée ou phénomène de centration unique?

Tout analyste un tant soit peu objectif découvre rapidement combien il peut être difficile pour des professionnels, et même pour des scientifiques, de ne pas être victimes de centrations idéologiques ou méthodologiques. On sait, par exemple, que les chercheurs se divisent en deux grandes familles qui ont eu tendance (soyons optimistes) à être mutuellement exclusives : ceux qui préconisent les méthodes quantitatives et ceux, moins nombreux, qui insistent sur leurs propres méthodes qualitatives. Chez les professionnels des sciences psycho-sociales et éducatives, ils s'en trouvent aussi qui préconisent, par exemple, la spécialisation des méthodes et moyens, alors que d'autres sont scandalisés d'une telle approche et insistent sur la normalisation à tout

---

[1] Nous souhaitons que des parents ayant vécu cette collaboration puissent bientôt nous donner leur avis sur cette définition.

prix. De nouvelles centrations se dessinent actuellement, entre autres la centration sur la prévention, avec l'espoir de déséquilibrer ceux qui ont toujours eu une perspective de réadaptation, et cette autre centration, qui nous intéresse plus particulièrement aujourd'hui, le travail sur ou avec la famille, comme solution magique aux problèmes des jeunes en difficulté.

Ayant vécu la centration idéologique des pionniers de la psychoéducation sur les vertus de l'internat spécialisé, je crois être en mesure d'indiquer aux tenants de la collaboration avec les parents, qui voient là une panacée à tous les problèmes de l'action éducative spécialisée, les dangers qui les guettent.

Faisons un bref retour en arrière pour illustrer quelques-uns de ces dangers. Je parlerai d'abord (parce que j'y étais) de ces pionniers de la psychoducation qui ont cru, pendant un certain nombre d'années, qu'après avoir travaillé d'arrache-coeur à mettre sur pied des internats spécialisés de qualité, ils avaient enfin trouvé le lieu de rééducation par excellence pour la plupart des jeunes en difficulté. Ils ont travaillé ferme à créer ou à faire évoluer des institutions: programmes originaux, efforts de systématisation et d'application des théories de psychologie et d'éducation spécialisée de l'époque, interventions individualisées ou vécues en petits groupes, responsabilisation des jeunes dans le milieu, etc. Bref, ils faisaient du neuf, ils avaient l'impression d'être révolutionnaires.

Comment expliquer leur centration sur la mise en valeur des vertus rééducatives des internats spécialisés? Peut-être par une autre contration, celle-là sur leur propre activité professionnelle... Les psychoéducateurs (et, en général, les éducateurs spécialisés) n'ont-ils pas fait leurs premières armes et acquis une partie de leur expérience professionnelle dans ces internats de réadaptation? Alors que la plupart des professionnels d'autres formations ne trouvaient guère valorisant de travailler dans un internat, les psychoéducateurs, eux, avaient relevé le défi de façon originale. Leur travail ne donna-t-il pas à la province un réseau dynamique qui fit oublier les écoles dites de réforme et les orphelinats si vivement décriés? Vers les années soixante-dix, les centres d'accueil furent mêmes nettement identifiés aux professionnels de la psychoéducation; à cette époque, la plupart de ces derniers n'entrevoyaient même pas la possibilité de travailler ailleurs que dans les internats. Faut-il s'étonner que, dans leur esprit, l'internat spécialisé, avec son personnel compétent et son programme par étapes, ait été perçu comme la voie royale de la réadaptation pour la majorité des jeunes en difficulté?

Au Québec, il fallu le Rapport Batshaw et les évaluations du Groupe de recherche en inadaptation juvénile (GRIJ) pour déséquilibrer un grand nombre de ces éducateurs et faire naître chez d'autres professionnels, au moment où les mouvements anti-psychiatriques florissaient en Europe, une centration nouvelle: la désinstitutionalisation.

Aujourd'hui, on se permet souvent de considérer avec une pointe d'humour cet idéalisme des pionniers de la psychoéducation (ces **missionnaires**, comme on se plaît à les qualifier) qui n'a certes pas donné tous les fruits qu'il laissait présager. Je ne regrette pas d'avoir vécu cette époque de la création des centres d'accueil spécialisés, cette époque où il était permis de rêver parce que l'on créait, de voir grand parce que l'on croyait à ce que l'on faisait et que l'on voyait plus loin que les résultats quantifiables et immédiats, parce que l'espérance avait encore droit de cité et qu'elle n'était pas constamment ridiculisée par l'implacable ironie des "terribles simplifications" de certains tenants de la normalisation et de l'intégration sans nuances ni préparation.

Souhaitons qu'après avoir **enflammé** les professionnels et les gestionnaires et avoir peut-être **brûlé** un certain nombre de jeunes en difficulté, les pionniers de ces dernières idéologies puissent en venir à leur tour à une conception plus nuancée de l'action psycho-sociale et éducative. L'enthousiasme des tenants des milieux spécialisés et de ceux de la normalisation a pu et peut encore donner l'image d'un certain dogmatisme, d'une certaine fermeture idéologique que nous avons nommée **centration unique**. Un phénomène analogue pourrait être observé chez ceux qui prônent la nécessité de la collaboration avec les parents dans le contexte de l'A.E.S. et qui concentrent leurs actions professionnelles dans ce champ relativement nouveau et encore plein de promesses.

Décentration

L'évaluation systématique des résultats de leur travail, que les psychoéducateurs de Boscoville ont été les premiers à réclamer avec une certaine naiveté, ouvrit douloureusement les yeux aux plus congruents et les stimula à approfondir leur conception de l'action psychoéducative. En même temps, cette démarche les aida à se décentrer de ce que le criminologue Maurice Cusson appelait, avec une touche d'ironie caustique de bon aloi, leurs **monastères spécialisés**. Plusieurs prirent alors conscience que, s'ils avaient conçu le milieu d'intervention comme un système où toutes les composantes - des objectifs aux moyens, des animateurs aux jeunes - sont interreliées, il leur fallait, pour être logiques, accepter l'hypothèse que, sans la

collaboration systématique avec les parents et sans un suivi du jeune tout aussi systématique, la permanence de ses acquis risquait d'être illusoire: le séjour en institution aurait été aussi bienfaisant qu'un bain tourbillon mais, pas plus que ce dernier, il n'aurait d'effets permanents.

Cette conclusion logique débouche aussi sur la prise de conscience de certaines limites de l'internat spécialisé : la relative mise à l'écart des jeunes (et même du personnel) qu'exigent les structures de l'internat risque de marginaliser encore plus certains jeunes qui n'auraient sans doute besoin que d'un accompagnement tricoté moins serré, à l'externe, si on parvenait à établir une collaboration avec leurs parents. Les plus réalistes n'acceptèrent pas de dévaloriser l'internat, de le jeter aux orties comme une mesure dépassée à tout jamais, sachant qu'il continuerait d'être indispensable pour un certain nombre de jeunes en difficulté. En plus de la collaboration systématique avec les parents, ils ajoutèrent une flèche à leur arc d'éducateur : celle des Services de réadaptation en externe. Plus tard, ils comprirent aussi la place que devait occuper l'ensemble de l'environnement naturel dans l'A.E.S. (À l'U.Q.H., on parle d'environnement communautaire.)

Conclusion logique vs attitude

Vouloir logiquement collaborer avec les parents est une chose, affiner ses attitudes professionnelles en est une autre. Tout au long de leur formation universitaire ou collégiale, ces éducateurs n'avaient-ils pas entendu des accusations systématiques et répétées qui étaient trop souvent le reflet des modèles théoriques de leurs formateurs? Bruno Bettelheim lui-même, l'auteur de "Un lieu où renaître" et de combien d'autres livres cités dans les bibliographies des différents cours offerts à l'époque, n'avait-il pas été catégorique: tous les problèmes des jeunes dépendent de leurs parents, et plus particulièrement de leur mère. Donc les parents étaient des coupables, des quasi incapables sur le plan de l'éducation: tout au plus, fallait-il travailler sur eux, surtout si les enfants étaient jeunes, mais certainement pas avec eux. Et s'ils s'agissait de parents d'adolescents, mieux valait ne pas dépenser inutilement son énergie. D'accord, nous pouvions faire partie du groupe des professionnels-thérapeutes qui intervenaient auprès des parents, mais il n'était pas question de devenir des partenaires de ces derniers. Il serait sans doute exagéré de parler d'apartheid, mais il ne l'est certes pas de parler d'une domination méthodologique et fonctionnelle: les éducateurs professionnels, eux, connaissaient ce qui devait être bon pour le jeune! Et dans leur affectivité spontanée, il y avait un fort courant de dévalorisation des parents des jeunes en difficulté.

Le contexte de l'intervention éducative spécialisée faisait que l'éducateur se considérait comme un substitut parental. Ce concept était en soi porteur d'un double message: d'une part, il pouvait exprimer le sens de l'action éducative en en décrivant les principales fonctions; d'autre part, il confirmait en quelque sorte, sinon en paroles, du moins en actes, une certaine déchéance des parents.

Parfois, les professionnels allaient même jusqu'à donner l'impression qu'il fallait combattre l'influence des parents, laquelle risquait de nuire à leur travail. Ces attitudes, résolument à bannir, ne disposaient pas à la collaboration avec des parents, en difficulté certes mais toujours responsables de leur enfant et en interactions relationnelles avec lui.

Il a peut-être fallu que plusieurs éducateurs professionnels deviennent parents à leur tour pour comprendre d'une façon plus empathique ce que pouvaient vivre les parents de jeunes en difficulté et se débarrasser des relents de leur formation sur ce plan. Mais il a sans doute fallu aussi qu'ils prennent conscience qu'ils étaient eux-mêmes, ainsi que leur profession et leurs méthodes, nettement dévalorisés d'une part par la société, d'autre part par les mass média, les politiques d'embauche des ministères[2] qui ne font pas grand effort pour favoriser la présence de professionnels compétents auprès des jeunes en difficulté, ni pour reconnaître le travail de ceux qui s'y trouvent déjà. Peut-être faudra-t-il aussi que les professionnels de la psychoéducation prennent davantage conscience que certains des leurs sont les premiers à ne pas considérer que leur profession est valable en soi et qu'elle peut se comparer avantageusement aux autres dans le domaine des sciences psycho-sociales et éducatives.[3] Se dire partenaires et collaborateurs de ces éducateurs naturels que sont les parents en difficulté, n'est-ce pas insister sur la moins value de leur profession?... ou admettre qu'ils ne sont peut-être pas de vrais professionnels puisqu'ils acceptent en toute simplicité de collaborer avec les éducateurs naturels à l'évolution des jeunes qu'on leur demande d'accompagner.

---

[2] Surtout le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation, celui-ci dans le cadre de l'intégration des jeunes en difficulté.

[3] Qui n'a pas observé l'insistance des Psychoéducateurs sur la première partie de leur nom pour éviter qu'on ne les confonde avec de simples éducateurs spécialisés alors qu'ils souhaitent tant être apparentés aux psychologues, leurs véritables grands frères? Et ce n'est pas seulement une question de reconnaissance universitaire.

Combattre l'ambiguité

Avec cette mise en valeur de la collaboration avec les familles et les parents, plusieurs éducateurs et de nombreux gestionnaires et planificateurs crurent qu'en intensifiant l'action des travailleurs sociaux professionnels qui s'occupaient spécifiquement de la famille et en leur donnant plus de place dans le système, ils avaient trouvé la solution logique à la problématique de la collaboration des centres de réadaptation avec la famille. D'autres, tout en étant d'accord avec une action plus intense des travailleurs sociaux pensaient que la logique même des fonctions éducatives, toutes spécialisées qu'elles soient, conduisait à l'établissement de liens plus fonctionnels, plus réguliers, entre les éducateurs naturels (les parents) et les éducateurs professionnels même et surtout si les travailleurs sociaux faisaient leur travail avec efficacité...

Leur discours était devenu progressivement un peu le suivant: nous nous sommes préparés à devenir des éducateurs de jeunes en difficulté, nous avons de l'expérience dans l'accompagnement de tels jeunes et, tout spécialistes que nous sommes, nous voilà confrontés à des problèmes analogues à ceux des parents. Est-ce qu'il n'existerait pas une complémentarité naturelle entre les parents et les éducateurs professionnels, entre ces partenaires dans l'accompagnement éducatif? Ces deux types d'éducateurs n'ont-ils pas besoin de développer à peu près les mêmes habilités s'ils veulent assumer leurs responsabilités? Chez l'éducateur, ces habilités ou compétences opérationnelles se nomment observation, évaluation, communication, planification, organisation, animation et utilisation. Or, pour accompagner son enfant de façon appropriée, le parent a besoin de savoir lire ce qui se passe dans les interactions de son enfant avec l'environnement. Il doit aussi évaluer les situations éducatives dans lesquelles se trouve son enfant et lui dire ce qu'il en pense, tout en l'aidant à conquérir son autonomie. Planifier et organiser des activités pour ses enfants, c'est là une autre tâche qui incombe aux parents. Tout comme l'éducateur professionnel, le parent doit aussi animer le vécu partagé avec ses enfants: loisirs, routine quotidienne, devoirs, repas, etc.). Pour jouer pleinement son rôle, il doit de plus savoir utiliser les événements de façon à amener son enfant à faire des liens entre ce qu'il fait et les effets que cela produit dans la réalité familiale, scolaire et sociale, à prendre conscience de ce qui fait qu'une interaction est appropriée ou non.[4]

---

4. Nous avons constitué une petite équipe qui s'est donné comme objectif de pousser beaucoup plus loin ces premières intuitions et de les opérationnaliser.

Si le professionnel de la psychoéducation ne se considère plus aujourd'hui comme un substitut parental, il n'en continue pas moins d'être un complément des parents, un collaborateur immédiat dans la prise en charge de l'acompagnement éducatif. Tout éducateur, en effet, qu'il soit parent ou professionnel spécialisé, s'adresse à la personne globale et est en lien avec la totalité de l'être. Un éducateur ne refuse jamais de s'occuper de telle ou telle dimension de l'être, même s'il n'est pas spécialiste dans tous les domaines; les problèmes scolaires du jeune, sa santé physique et psychique, rien de tout cela ne le laisse indifférent, même s'il n'est ni enseignant, ni médecin, ni psychologue, ni travailleur social au sens corporatif du terme. C'est à travers les petites choses, les petits événements de la vie éducative qu'il pourra observer et intervenir: c'est la situation éducative dans son ensemble qui est l'objet de son action professionnelle et non pas le jeune. N'est-ce pas cete même situation éducative qui est l'objet de l'action éducative du parent? Quel que soit son niveau de formation, l'éducateur spécialisé se perçoit et est de plus en plus perçu aujourd'hui comme le collaborateur de l'action éducative des parents (cf. Ministère de la Santé et des Services soiaux, 1990). Cette nouvelle perception de son rôle peut cependant amener le professionnel à se poser des questions quant au champ d'action traditionnellement réservé à d'autres professions. Pour tenter d'y voir plus clair, nous considérerons quelques catégories englobantes d'actions professionnelles en sciences humaines (psycho-sociales et éducatives).

Les ambiguïtés du travail social en général. Déjà en 1971, dans son numéro d'avril-mai, la revue française ESPRIT définissait ainsi le travail social:

> *Par "travail social", nous entendons d'abord toute action organisée qui vise à réduire une inadaptation quelconque ou qui est (explicitement ou implicitement) préventive de l'inadaptation d'un individu ou d'un groupe".*

D'après cette définition, nous pourrions donc affirmer que toute action professionnelle, visant le développement d'un individu, d'un groupe ou d'une collectivité, est un travail social, au sens large du terme.

De ce fait, toute personne qui tenterait de pénétrer les milieux normaux, aussi bien que les milieux marginaux ou proprement déviants, pour être à l'écoute des aspirations et des besoins des différentes couches de la population, pourrait se prévaloir d'exercer un travail social.

La France englobe d'ailleurs, sous le titre général de travailleur social, tous les professionnels formés dans les centres de formations de travailleurs sociaux: les assistantes sociales, les éducateurs spécialisés[5] ainsi que certains autres types de formation s'apparentant aux uns ou aux autres. D'où l'importance, quand nous parlons de travailleurs sociaux avec des collègues français, de toujours ajouter au sens nord-américain.

En fait, par travail social, on désigne un ensemble d'actions professionnelles allant du service social classique, tel que pratiqué par la majorité des travailleurs sociaux, à l'action communautaire; on parle aussi de psychologie communautaire et, dernièrement, surtout à Hull, on a commencé à parler de psychoéducation communautaire. Ce sont les objectifs spécifiques, les moyens identifiés, les mandats à donner qui sont les réels indicateurs du type de professionnel pouvant être le plus pertinent dans une situation donnée. Il faut tenir compte que les T.S.P. sont, en général, mieux habilités pour la poursuite de certains objectifs, alors que les psychoéducateurs le sont davantage pour d'autres objectifs; si on s'arrête aux moyens privilégiés par les uns et les autres, on constate qu'ils sont également différents. Chaque groupe ne fait-il pas du travail social au sens large?

Il serait donc logique d'affirmer que la dénomination travail social dépasse de beaucoup le champ d'action spécifique du travailleur social professionnel et il en va de même pour d'autres professions.

L'ambiguité du travail éducatif général et spécialisé. L'appellation éducateur prête encore beaucoup plus à confusion, car les législateurs n'ont jamais autorisé la création de corporations professionnelles dans le secteur de l'éducation. Il n'y a pas de corporation professionnelle des enseignants dont plusieurs, d'ailleurs, ont de la difficulté à se considérer comme des éducateurs. Et pourtant, ne sont-ils pas les animateurs incontestables de ces maisons d'éducation que sont les écoles et les collèges? Ils détiennent tous un permis d'enseignement et aucun autre professionnel, à quelque catégorie qu'il appartienne, ne peut être responsable, à proprement parler, d'une classe ou d'une école, même si certains peuvent cependant y faire de l'animation éducative en organisant des activités de pastorale, en assurant les soins de santé ou autres.

---

5. En général, les travailleurs sociaux, au sens nord-américain du terme, et les psychoéducateurs n'aiment pas qu'on les compare à leurs collègues français à cause des niveaux de formation différents mais, dans la réalité de l'action professionnelle, on pourrait faire l'hypothèse qu'ils ont beaucoup de choses en commun.

Sans excuser le législateur, il faut bien dire qu'il n'est pas facile de définir ce qu'est un éducateur professionnel. Quant à nous, nous avons déjà tenté ailleurs (Gendreau, 1990b) de définir ce qu'est un éducateur spécialisé à partir de la conception de l'éducation spécialisée des premières années selon laquelle les éducateurs étaient en quelque sorte des substituts parentaux spécialisés? "Les conditions de l'internat s'y prêtant bien, l'éducateur assumant la prise en charge de la vie du jeune, il l'accompagnait à la manière d'un parent (mais spécialisé!) dans les petites et les grandes situations de la vie quotidienne. A travers ce vécu, il lui faisait découvrir des moyens, il interprétait les lois du réel et du social, il stimulait les capacités de chacun à s'y adapter.[6]

Or, depuis plus de 25 ans, les psychoéducateurs ont élargi leur compétence; ils sont maintenant en mesure d'apporter un soutien aux enseignants et aux directeurs d'école qui sont aux prises avec les problèmes reliés à l'intégration scolaire et aux comportements des élèves en difficulté. Ils ont également à leur crédit certaines expériences de soutien éducatif aux parents ayant un (ou des)enfants (s) en difficulté.

Dans ce dernier cas, ils parlent d'emblée de la collaboration E<--->P qu'ils tentent de dissocier de la thérapie familiale ou de l'intervention psycho-sociale auprès de personnes ou de couples. Ils respectent ainsi leur conception systémique de l'éducation spécialisée et en prolongent l'action jusqu'au coeur d'une structure normale et régulière: l'école, la famille ou la communauté en général.

Nous venons de parler de trois types d'intervenants éducatifs. Pourtant, les enseignants, les éducateurs professionnels et les parents ne sont pas les seuls à exercer des fonctions éducatives. Le médecin ou l'infirmière qui enseigne à la mère les rudiments de la puériculture, la travailleuse sociale qui éveille sa cliente à ses droits fondamentaux ne font-ils pas aussi de l'éducation?

Le problème, c'est que le nom même de certains professionnels (travailleur social, éducateur) fait référence à un ensemble d'activités qui dépasse le champ spécifique que leur attribue leur diplôme universitaire ou que leur reconnaît la société. Il y a donc lieu de ne pas trop se centrer sur

---

[6] L'emploi de l'imparfait pourrait porter à confusion comme si tout cela n'était qu'un mauvais souvenir du passé. Ce qui est un mauvais souvenir, c'est le fait que les éducateurs se considéraient comme substituts parentaux spécialisés, ce qui heureusement n'est généralement plus le cas.

la lettre, mais de considérer l'esprit qui a guidé le partage des tâches entre les diverses catégories de professionnels.Pensons,par exemple, au professeur spécialisé en mathématiques qui, pour enseigner sa matière avec efficacité, ne peut ignorer cetains éléments du français. En effet, pour bien comprendre les données d'un problème, ses élèves doivent connaître le sens des mots, voire la morphologie des phrases. Il est donc tout à fait justifié d'insister sur certains éléments de la syntaxe pour faire découvrir aux élèves le sens du *problème*. Il peut même, quand les élèves ont à décrire la façon dont ils s'y sont pris pour en arriver à la solution, leur faire certaines remarques sur la construction de leurs phrases et leur faire découvrir leurs fautes d'orthographe. Jamais, malgré cela, il ne prétend être responsable de l'enseignement du français, de l'analyse littéraire ou de l'orthographe; il fait simplement ce que doit faire tout bon enseignant, c'est-à-dire enseigner sa matière de façon logique, en tenant compte du contexte et, par là même, faire oeuvre d'éducation. Aucun professeur de français ne songerait à lui reprocher de s'être immiscé dans un domaine professionnel qui n'était pas le sien.

De la même façon, il devient de plus en plus évident que l'éducateur ne peut exercer son action professionnelle sans tenir compte du contexte psycho-social et interrelationnel de la famille (nucléaire, monoparentale ou reconstituée) et de ses membres, en tant que système. Mais ce n'est pas parce qu'il a une perspective systémique qu'il fait un travail social, au sens strict.

La collaboration E<--->P vise spécifiquement, soulignons-le au passage, une seule des grandes fonctions familiales: la fonction éducative parentale. Ce choix ne signifie pas que c'est la plus importante des fonctions familiales mais que pour les éducateurs, autant les parents que les professionnels, elle est leur champ spécifique de collaboration: leur spécialisation en quelque sorte. C'est dans le cadre de cette fonction, en effet, que s'élaborent les objectifs, le plan d'interventions et l'accompagnement éducatif du jeune en difficulté. Parfois, elle pourra amener parents et éducateur à réfléchir à d'autres fonctions familiales mais, ce faisant, l'éducateur ne sort pas plus du champ de l'éducation que le professeur de mathématiques ne sortait de sa spécialité en analysant l'énoncé d'un problème.

Nous sommes bien conscient que des relations de collaboration, donc des relations d'aide pour un meilleur exercice de la fonction d'éducateur (naturel et professionnel), peuvent constituer pour certains une tentation d'abondonner leur rôle pour jouer celui d'un autre... de même que certaines relations dites thérapeutiques peuvent déboucher sur des relations amoureuses qui transforment

l'essence même de la relation d'aide. Avons-nous besoin d'insister sur le fait que ce ne sont pas là des motifs suffisants pour empêcher les professionnels d'établir des relations de nature thérapeutique avec leur client? Il va de même des relations de collaboration E<--->P.

L'ambiguïté de l'action thérapeutique. L'ambiguïté de l'action thérapeutique, voilà une autre source de confusion quand on parle de la collaboration E<--->P. Soulignons au passage qu'en sciences humaines et sociales ce paradigme de l'action thérapeutique est en train de nous plonger dans une effroyable confusion; tout changement, en effet, ne pourrait être le fruit que de la thérapie. En ironisant à peine, on peut se demander s'il ne faudra pas bientôt parler de mères thérapeutes qui pourraient thérapeutiser le foetus, et même l'embryon, dès son apparition, afin de le guérir du mal de vivre qui l'attend dès sa naissance?

Quoi qu'il en soit, il faut bien admettre que plusieurs catégories de professionnels semblent aptes à faire de l'action thérapeutique systématique, les psychoéducateurs pas moins que les autres, mais pas plus. J'en connais qui font un excellent travail de psychothérapeutes auprès d'individus ou de familles, et je suis convaincu de rendre service à d'éventuels clients en les recommandant. Ajoutons que rares sont les professionnels en sciences humaines qui ne se sentent pas aptes à faire de la thérapie. Non seulement y a-t-il beaucoup de concurrence, mais cette prolifération des méthodes thérapeutiques à laquelle nous assistions nous amène à nous poser beaucoup de questions sur la compétence de tous ces thérapeutes. Il serait urgent de préciser ce qu'il faut entendre par thérapie et activités de croissance personnelle. Or, pour nous, tout progrès humain n'est pas nécessairement le fruit d'une thérapie!

Plusieurs éducateurs professionnels collaborant avec des parents à l'accompagnement éducatif d'un jeune et constatant des changements dans les comportements des parents, même en tant qu'individus, ont cru nécessaire de valoriser ces résultats en parlant de thérapie. Dans leur esprit, ce phénomène illustrait de toute évidence la nature spécifiquement thérapeutique de la collaboration avec les parents. Nous sommes plutôt porté à croire qu'il s'agit là du résultat tout à fait normal et naturel d'une expérience de collaboration et de partenariat dans l'éducation, résultat qui peut enrichir autant les éducateurs professionnels que les parents.

De même la collaboration en vue d'une action éducative conjointe pourra avoir des effets bénéfiques sur les autres fonctions de la structure familiale, sur le comportement des personnes et du couple, et même sur la compétence du professionnel. Cela n'en fait pas pour autant des objets

spécifiques de la collaboration, même si ces effets sont des conséquences possibles de la collaboration.

Si les éducateurs professionnels ont à comprendre les autres fonctions du contexte familial, ils n'ont pas pour autant à les investir dans la collaboration E<--->P. C'est alors que l'interprofessionnalité devrait prendre tout son sens, et elle le prendra si on réussit à bien clarifier les objectifs des différentes catégories de professionnels, même si leurs attitudes et leurs façons d'aborder les situations peuvent parfois se ressembler.

Une définition de la collaboration E<--->P

La collaboration E<--->P, c'est un échange constant entre éducateurs naturels et professionnels à propos, à partir et en vue de l'accompagnement éducatif[7] d'un jeune. Cet échange s'exprime dans un ensemble d'opérations visant spécifiquement la mise en commun de leurs modèles d'action éducative et de leurs compétences afin de comprendre, d'approfondir et de respecter les valeurs à présenter, et d'ajuster les modalités de leur action éducative selon la qualité de leurs interactions relationnelles avec le jeune qu'ils accompagnent.

La collaboration E<--->P : un travail d'équipe. La collaboration E<--->P est essentiellement un travail d'équipe. Cet échange repose sur une certaine confiance réciproque de base et sur des modalités de partenariat qui permettent à chacun des acteurs d'exercer ses compétences, d'en prendre conscience et de les améliorer. Les modalités de collaboration peuvent être diverses car elles doivent tenir compte de la spécificité de chaque milieu, de chaque contexte situationnel, de chacun des acteurs. En tout temps cependant, on s'attend à ce que les conditions mises en place amènent chacun des acteurs à s'approprier[8] ses compétences propres dans le champ éducatif partagé; d'abord, le jeune (envers qui parents et professionnels assument des responsabilités éducatives complémentaires) qui doit trouver lui-même ses propres moyens d'adaption et les développer, tout en s'inspirant de ceux de ses éducateurs; ensuite, les adultes éducateurs qui sont essentiellement

---

[7] Qui sera ici spécialisé

[8] Selon une définition générale, "L'approche est l'habileté de s'exprimer soi-même et de faire les changements dans sa propre vie afin d'assurer un meilleur contrôle de son existence. L'appropriation permet à un individu de prendre des décisions personnelles." (Ilteen Pan [..., oct.1991, Miriam Home.)

confrontés au choix des valeurs les plus importantes à proposer et qui ont à le faire avec le maximum de conscience et de congruence possible, tout en reconnaissant leur relativité et en se gardant toujours de les imposer comme des absolus.

C'est la compétence des adultes éducateurs qui leur permet de proposer des objectifs en donnant au jeune le goût de les atteindre et en lui fournissant des moyens pour le faire. C'est également cette compétence qui leur fait accepter d'accompagner le jeune dans ses choix personnels, tout en continuant à témoigner de leurs propres choix et de la logique qui en découle. C'est cette compétence qui leur permet alors de donner du sens à leurs choix personnels, et, en même temps, à ceux du jeune. C'est cette compétence enfin qui leur permet de se respecter eux-mêmes et de respecter l'autre autant dans les situations éducatives quotidiennes qu'en période de crise.

Pour que cette compétence se développe dans une certaine harmonie, les éducateurs (parents et professionnels) doivent avoir le souci d'échanger, dans le concret des situations vécues avec le jeune, sur leurs principales valeurs éducatives, de comprendre et de questionner ces valeurs tout en les respectant et en cherchant ce qu'ils peuvent faire **ensemble** pour stimuler le jeune dans la recherche de ses propres valeurs.

La définition de la collaboration précise que l'échange se fait entre deux groupes d'éducateurs: ceux qui le sont de par leur fonction parentale et que l'on qualifie de **naturels**, et ceux qui le sont devenus par formation et que l'on dit **professionnels**. La compétence des professionnels, les habilités à l'accompagnement éducatif spécialisé; la compétence des parents fait d'eux les experts des situations éducatives vécues dans leur famille et son environnement. Dans les deux cas, ces compétences relèvent d'un **savoir-être** et d'un **savoir-faire** qui ont de nombreux points communs; il faut souhaiter cependant, car ses fonctions l'exigent, que le savoir-être et le savoir-faire du professionnel soient assortis du savoir tout court, c'est-à-dire de connaissances plus théoriques, plus spécialisées et éclairantes, mais souples et dépourvues de dogmatisme paralysant ou écrasant.

Les éducateurs et professionnels ont ceci en commun qu'ils ont à mettre en place des conditions susceptibles de favoriser la croissance du jeune, à la maison, à l'école ou ailleurs, dans des milieux spécialisés ou non. Ils ont à se creuser la tête pour trouver ce qu'il faut, sans jamais pouvoir être certains qu'ils offrent vraiment la bonne chose et en mettant tout en oeuvre pour évaluer continuellement l'à-propos de leurs interventions.

Ils ont également en commun qu'en tant qu'éducateurs ils ont à accepter de dire oui aux demandes du jeune sans être certains de sa réponse, de lui dire non en sachant qu'il ne sera pas content. Ils ont à accepter la fonction d'autorité avec tous les risques qu'elle comporte, à accepter de recevoir de l'agressivité alors qu'ils souhaiteraient tant être aimés, à accepter d'accomplir les simples gestes du quotidien sans pour autant devenir simplistes, à acepter de répéter X fois la même remarque sans perdre ni leur patience ni leur calme, à accepter de se sentir isolés, parfois même coupables, ou encore entourés, appréciés, indispensables.

Un travail d'équipe dans la continuité et le changement. On le voit bien, parent éducateur et éducateur professionnel ont suffisamment de vécu commun pour se comprendre et collaborer, en toute complémentarité et égalité, dans le partage de leur fonction éducative. Fonction éducative partagée dans une recherche continue de ce qui est approprié dans les expériences que le jeune a déjà vécues ou aura à vivre avec ses parents et les professionnels; fonction éducative partagée dans les efforts de changement exigés, de part et d'autre, par le processus d'accompagnement éducatif axé sur les besoins du jeune et sur les réalités de l'environnement familial, social et parfois institutionnel.

Continuer auprès d'un jeune l'action éducative de ses parents en mettant en évidence ce qu'elle a de positif, c'est accorder de l'importance à cette hypothèse que l'action éducative professionnelle s'inscrit nécessairement dans la continuité de celle des éducateurs naturels que sont les parents. Changer, améliorer la qualité de certaines interactions entre le jeune et ses éducateurs, c'est mettre en valeur la facette complémentaire de toute démarche de réadaptation qui s'inscrit elle aussi dans le changement. Sans la recherche continuelle d'une synthèse entre ces deux mouvements, il y a risque de confusion dans l'élaboration des objectifs, la mise en place de moyens et l'atteinte des résultats. On devine que cette synthèse n'est jamais facile à faire. Certains, par exemple, mettent l'emphase sur les droits inaliénables des parents ("C'est leur enfant") et, de ce fait, accordent priorité à la continuité. D'autres insistent sur le droit de l'enfant à un climat plus approprié pour compenser les vulnérabilités familiales et, d'emblée, ils privilégient le changement.

Un travail d'équipe à propos de co-actions éducatives. La définition de la collaboration que nous proposons spécifie que cette dernière a pour objet l'élaboration des objectifs généraux et spécifiques (plan de service individualisé - P.S.I. - et plan d'intervention individualisé -P.I.I., -) qui seront poursuivis à la fois par le jeune, ses parents et ses éducateurs

professionnels; collaboration à propos et à partir des contenus de leurs co-actions d'éducateurs (mise en place de situations éducatives adéquates, de moyens parfois exceptionnels de mise en relation, etc.); collaboration à propos et à partir du vécu du jeune lui-même et de celui des éducateurs (naturels et professionnels) dans leurs interactions avec lui ou en fonction de lui.

Une telle collaboration pourra permettre aux éducateurs (naturels et professionnels) des ajustements fréquents de leurs modes d'action car, s'ils sont centrés sur leurs interactions éducatives avec un même jeune, ils le sont à partir de situations différentes (les éducateurs professionnels et les parents ne vivent pas avec le jeune les mêmes situations).

Mais si les champs d'action sont différents, les interactions proprement éducatives se ressemblent beaucoup. Nous avons dit plus avant que les éducateurs naturels, tout comme les professionnels, ont à accompagner le jeune dans l'élaboration d'objectifs de vie qui correspondent à ses besoins et à ses capacités tout en respectant les normes familiales et sociales. Ils ont aussi à proposer des moyens pour les atteindre qui tiennent compte de l'apprentissage de valeurs fondamentales: respect de soi, respect des autres, respect de la logique du réel. Ils ont à vivre les confrontations et les résistances inhérentes à tout processus éducatif, à respecter le jeune dans ces périodes de crise sans renoncer à ce qu'ils considèrent essentiel, à accepter les risques inhérents à la responsabilisation du jeune, à son apprentissage de l'autonomie.

Le jeune peut faire différentes démarches d'apprentissage dans l'un ou l'autre domaine pouvant permettre à un être humain de se développer en harmonie avec l'univers qui l'entoure et selon ses caractéristiques individuelles. De toute façon ses interactions avec les éducateurs naturels ou professionnels mettent en oeuvre ses réactions affectives, ses schèmes cognitifs, ses habiletés sociales, ses jugements moraux, et même ses perspectives métaphysiques en construction et ses valeurs fondamentales. Les enjeux des interactions peuvent susciter des tensions entre les éducateurs (comme sous-groupe) et le jeune, mais aussi entre les éducateurs naturels et professionnels, tensions qu'il peut être utile, voire nécessaire, de clarifier au fur et à mesure. Parfois à leur insu, mais parfois aussi de façon consciente, certains jeunes peuvent tenter, de façon quasi systématique, de mettre les adultes éducateurs en opposition au sujet de leurs façons de faire, de leur échelle de valeurs, de leur permissivité ou rigorisme, etc. Les adultes éducateurs possédant les pairs avec qui le jeune est en interaction: ils doivent tenir compte, dans leur champ d'action respectif, des

caractéristiques, des conséquences de cette influence dans les comportements du jeune avec eux. Sans des ajustements sur-le-champ ou périodiques, et sous l'effet prolongé et répétitif de questions pratiques non clarifiées, la crédibilité mutuelle peut diminuer, voire disparaître au détriment de tous et de chacun et en particulier du jeune lui-même.

En fait, ils ont, les uns et les autres, à être éducateurs ensemble, sans s'illusionner sur leurs pouvoirs respectifs, d'influence, convaincus toutefois qu'ils existent et qu'ils sont complémentaires. C'est cette complémentarité que donne son sens au pouvoir éducatif qui se façonne à travers différentes interactions. Une complémentarité qui d'abord reconnaît fondamentalement le pouvoir du jeune d'être l'acteur premier de sa propre évolution: lui aussi, lui surtout, a à être actif dans cet ensemble d'opérations d'échanges, puisque c'est lui qui s'éduque[9]. Une complémentarité qui reconnaît qu'elle doit exister même si les parents en difficulté et les professionnels sont loin d'avoir réponse à tout. Leur collaboration n'est-elle pas déjà un élément de réponse?

C'est à des réflexions tantôt théoriques, tantôt pratiques, que nous sommes conviés dans le cadre des différents ateliers portant sur le thème de la collaboration E<--->P. Nous voudrions remercier tous les professionnels et les parents qui ont accepté de livrer leurs expériences et réflexions en toute simplicité, et surtout sans avoir la prétention de pouvoir répondre à toutes les questions.

---

[9] Cette activité du jeune, qu'on la situe dans le cadre ou en dehors de la collaboration, est même ess

LA COLLABORATION EDUCATEURS-PARENTS ET LA GUERRE DES MODELES

(ATELIER 37)

François Belpaire, Ph.D., psychologue,
Agent de formation et consultant clinique,
Les Pavillons Bois-Joly.

LA COLLABORATION EDUCATEURS-PARENTS ET LA GUERRE DES MODELES

1. Le monde idées est un champ de bataille

La chose n'est pas neuve: depuis la mise à mort de Socrate et le confinement à domicile de Gallilée (pour ne nommer que ceux-là) la "Vérité" a été un champ de bataille dont il ne semble guère possible de sortir que mort ou vainqueur (temporairement vainqueur). Surtout quand cette vérité prétend nous dicter notre façon de vivre et nos valeurs.

On l'a vu abondamment, depuis un siècle, dans le déferlement des théories (on ne parlait pas encore de "modèles") dans le domaine de la maladie mentale, de la déviance sociale et de leur traitement. On n'a pas fini d'argumenter, pour ne prendre que cet exemple, à savoir si l'autisme est une maladie d'origine physique ou psychologique (Kanner vs Mahler); ou bien si elle désigne une entité nosologique identifiable ou au contraire un remassis de divers processus que la "maladie mentale" n'est pas une maladie du tout mais seulement un effet de la condition humaine(Szasz) ou encore un produit, chez le "patient désigné", d'un type particulier de communications paradoxales à l'intérieur d'un système familial (Bateson & Cie)...Sans doute que, moins on en sait, plus la guerre s'échauffe et plus les affirmations deviennent péremptoires.

L'affaire se corse lorsque les belligérants prétendent que la vérité qu'ils défendent possède la vertu d'apporter le bonheur, de guérir le mal ou, s'ils sont modestes, d'atténuer la souffrance (ils sont rarement modestes.)

2. Un clou chasse l'autre

Freud révolutionna (remarquez le terme guerrier) notre vision de la maladie mentale et de son traitement en élaborant le concept de l'inconscient. Il peupla celui-ci de toute une faune de pulsions et d'une flore de fantasmes qui, par leur nouveauté et leur allure de scandale, eurent un effet choc tant sur ses patients que sur la pensée occidentale. Remarquez: c'est la nouveauté même de l'idée qui lui confère sa force opérante. Le père de la psychanalyse institua d'ailleurs une organisation, forte comme une Eglise, pour promouvoir et pour défendre sa Vérité, pour diffuser la bonne parole à des disciples triés sur le volet et pour évincer les boucs parmi ses brebis en temps opportun.

Parlant de boucs: Adler, Jung, Reich, Franki et les autres commirent chacun leur petit "meurtre du père" et avancèrent leurs théories respectives comme la Nouvelle Voie de la Vérité et de la Guérison; selon l'auteur, tour à tour le pouvoir, l'archétype, l'orgone ou la signification deviennent l'explication ultime, le principe souverain du salut (salus=santé).

Skinner et Rogers bazarderont tout ça, quoique dans des directions divergentes: adieu l'inconscient, tout est dans les contingences, ou bien alors dans la relation. A leur tour, leurs idées possèdent la vigueur et l'efficacité de la nouveauté; ils colligeront d'ailleurs force statistiques pour le prouver. L'utopie n'est pas loin: on évoque J.J. Rousseau et on expérimente (Walden two, Twin Oaks).

(Petite parenthèse sur la guerre des écoles plus près de nous: la même dynamique ne s'observe-t-elle pas au sein de la communauté psychoéducative, et sur les bords mêmes de la Rivière des Prairies? Ce n'est pas sans une certaine violence que les positions des pères (et mères) de la psychoéducation se trouvent battues en brèche par les fils rebelles. C'est la guerre des nouveaux contre les anciens, des positivistes contre les idéalistes, des sciences exactes contre les humanistes. Un certain folklore (?) est attaqué en premier: les étapes, les "techniques de manipulation", la "toupie", les "forces du moi" qu'il faut "renforcir" (sic), etc; des valeurs plus fondamentales ne sont pas épargnées: l'importance de la relation, de l'engagement, de l'apprentissage des techniques psychoéducatives, ainsi que du sens même et de l'utilité de l'intervention psychoéducative, sont mis en question. Ici encore, espérons-le, c'est du choc des idées que peuvent jaillir des lumières nouvelles.)

Reprenons notre survol historique: Dans les années cinquante, arrive l'ère des showmen, Frederick Perls en tête: il ne suffit plus d'apporter la Vérité Nouvelle, il faut l'apporter avec panache, dans des ateliers où le fondateur-prophète se donne en spectacle au milieu de ses disciples, sous la bannière d'un nom évocateur, fût-il usurpé à une théorie de la perception (Gestalt). On s'accroche à une idée-force au pouvoir simplificateur (Le cri primal, la bioénergie, la catharsis). Parfois, la marge entre l'école de psychothérapie et le culte du gourou tout-puissant s'amincit dangereusement (Cf. l'aventure de la "feeling therapy"). L'art de la représentation et de la conviction, la promesse de résultats magiques, comptent plus que le contenu ou que les arguments pour le soutenir (Cf. la Programmation neurolinguistique.) Quelqu'un a une théorie ou une approche nouvelle à présenter? Il se verra obligé d'emprunter le circuit des "workshops" et de devenir la personnification même de son approche, devenant ainsi, pour le restant de ses

jours, prisonnier de la propre théorie; quel choix lui reste-t-il que de devenir dogmatique et de tomber dans le prosélytisme?

3. La "révolution" systémique

Arrive l'école, ou plutôt les écoles systémiques, dont l'apport est, sous l'angle qui nous intéresse, paradoxal (pouvait-il) en être autrement ? D'une part, **une épistémologie de la relativité** la caractérise dès ses débuts: nature métaphorique et fonctionnelle du symptôme, choix arbitraire du "patient désigné", possibilité de multiples "ponctuations" dans notre lecture du processus, etc. Ceci se développera progressivement jusqu'à rejoindre un constructivisme quasi nihiliste: le "recadrage" opportuniste remplace "l'interprétation", "la connotation positive" inverse le sens même du problème présenté, la "double description" débloque les restrictions des perceptions existantes et on questionnera bientôt "la réalité de la réalité" comme aux plus beaux jours du scepticisme philosophique. Le mouvement systémique réduira donc la validité de toute et chacune des interprétations du réel à celle d'autant de "constructions de l'esprit", toutes aussi défendables, quoique certaines soient plus utiles, car plus libératrices que d'autres. Les théories des différentes écoles, et les interprétations particulières qui en découlent, ne sont alors qu'autant de "lectures" d'une même réalité (insaisissable?), effectuées à partir de points de vues différents.

Les systémiciens tentent donc de transcender la guerre des écoles par une de leurs pirouettes coutumières, soit le saut à une catégorie supérieure ou la solution de deuxième ordre: "À quoi bon se chicaner, puisque toutes ces théories ne sont que des "modèles", de valeur équivalente, et que leur efficacité se trouve dans leur capacité de redéfinir notre réalité d'une façon nouvelle, nous libérant ainsi de l'enfermement dans une description figée". À la fois, et c'est ici qu'apparaît le paradoxe, cette théorie de la théorie devient à son tour un dogme qu'on avancera comme la vérité à promouvoir. Et bientôt les "patients désignés" s'attendront à un recadrage original, à une "connotation positive" ou à une "prescription du symptôme" avec aussi peu de surprise et d'effets que les "patients" de naguère entendaient parler d'Oedipe ou que les "clients" se faisaient administrer de l'empathie, de la congruence et de l'acceptation inconditionnelle.

4. La guerre de écoles systémiques

Bientôt, inéluctablement, c'est au sein même du mouvement systémique que se développe la dissension. Bateson avait d'ailleurs décrit cette loi du développement des systèmes, à savoir que c'est par l'escalade complémentaire

ou symétrique que ceux-ci se différencient, et cela est vrai des embryons, des civilisations et des familles comme des écoles de pensée.

Il n'est d'ailleurs pas exact de décrire le développement de la pensée systémique comme émanant d'un seul point, comme on le fait parfois. Comme cela est le cas souvent d'une idée qui surgit quand son temps est venu, elle apparaît en plusieurs points à la fois, sous des formes diverses: pendant que Bateson et son groupe de Palo Alto s'inspirent de la cybernétique pour développer la théorie de la double contrainte, Bowen explore la transmission de l'indifférentiation de génération en génération, et Minuchin expérimente auprès des familles défavorisées de Philadelphie. Ackerman développe une forme de thérapie familliale marquée par l'orientation psychanalytique de son fondateur. Whitaker se lance dans le travail auprès des familles à Atlanta. De son côté, Milton Erickson poursuit tranquillement en Arizona une pratique plus intuitive que théorique qui sera d'ailleurs récupérée par autant d'écoles parce qu'elle est, justement, athéorique, et que chacun l'invoque comme illustration de sa théorie. Des liens se tissent parmi ces courants et des pôles de confluence et de différenciation se dessinent.

Arrêtons-nous à quelques-unes des divergences au sein du mouvement systémique, qui sont plus pertinentes pour notre propos.

Une discussion s'est élevée entre les tenants de la "fonction du symptôme" en tant que mécanisme de maintien de l'homéostasie, donc du maintien de l'état dysfonctionnel du système, et ceux qui voient le symptôme comme un mécanisme libérateur, qui permet une heureuse réorganisation du système; puis on s'est dit que c'était de l'anthropomorphisme (sic) que d'attribuer une fonction à un symptôme qui tout simplement se produit, sans intentions, et provoque des effets qui peuvent être circulaires...Tout dépend, sans doute, du désir qu'on a de donner une connotation positive au recadrage que l'on veut faire de la situation.

Une polarité importante différencie les approches structurales-stratégiques de celles qui visent davantage le processus de communication dans les systèmes. Les premiers, à la suite de Minuchin surtout, et de Haley jusqu'à un certain point, n'hésitent pas à préconiser un modèle "correct" pour le système familial et pour les rôles et frontières qui doivent y exister; ils procèdent alors à la poursuite d'objectifs qui découlent de leur modèle à la manière de l'éducateur qui oriente son intervention selon les objectifs qu'il croit que le sujet devrait atteindre. Ceci est hérésie pour les systémiques "purs" que sont par exemple l'(ex)-groupe de Milan et leurs émules, qui affirment que tout système possède les ressources nécessaires pour inventer sa

propre solution à la crise qu'il traverse (petit air "déjà entendu" chez Rogers?); on s'abstient donc de vouloir influencer le système dans un certain sens voulu par l'intervenant ou même de juger de ce qui serait désirable; à la limite, on aboutit à une inhibition totale de l'action thérapeutique et on se contente de contempler l'ingéniosité du système avec l'émerveillement détaché de l'entomologiste qui observe une fourmilière.

Il y a une autre variété de "purs", pour qui toute contamination provenant d'une pensée individuelle, diagnostique, ne peut que gâter irrémédiablement l'approche systémique. Penser individu, ou pire, penser diagnostic, cela réintroduit l'étiquetage, confirme le patient désigné dans son rôle de bouc émissaire du système, piège l'intervenant dans la triangulation et l'empêche donc de garder la distance ou la neutralité nécessaire à toute action thérapeutique. Cela n'empêche pas tout un courant de pensée behavioral-systémique ou psychanalytico-systémique (la théorie de la relation objectale) de croire qu'on peut utilement tenir compte à la fois de facteurs liés au système et de facteurs liés à chacun des individus qui le composent.

Une autre discussion concerne la définition de l'unité d'intervention: en admettant qu'on interviendra sur le système plutôt que sur l'individu, où tracera-t-on les limites de ce système: est-ce la relation parentale? la famille nucléaire? la parenté? le réseau? la société toute entière ou un rapport de forces particulier qui s'y joue?

Il est de bon ton, pour certains intervenants de l'approche systémique, de ne pas tolérer la présence d'autres intervenants dans le milieu de la délinquance et de la protection de la jeunesse savent que ceci est tout-à-fait utopique: autant arrêter toute volonté d'agir dans ce domaine. Si l'on intervient, une attention particulière à tout ce qui se joue dans le système d'intervention lui-même est évidemment une nécessité absolue.

Mentionnons encore les systémiciens farouchement opposés au placement, tel Haley qui refusait d'intervenir tant que le patient identifié était placé en institution ou à l'hôpital psychiatrique (remarquons qu'il est assoupli sur ce point depuis qu'il travaille pour le compte des tribunaux de la jeunesse, auprès des jeunes abuseurs.) Bon nombre d'entre nous, par contre, sommes en train de développer des approches systémiques à partir du centre d'accueil, ce qui apparaît comme la quadrature du cercle pour les tenants de cette position.

5. Pour une approche systémique différentielle

Et on argumente à qui mieux-mieux dans les colloques et dans les revues spécialisées, pour faire valoir la supériorité de son point de vue et de sa méthode, habituellement sans aucune considération pour le fait que, peut-être, certaines positions, certaines approches et certaines méthodes conviennent mieux dans cetains cas que d'autres. Chaque situation est différente et il n'y a pas de solution unique, ni de point de vue unique pour les aborder, encore moins de "prescription universelle" (Selvini)!

Parfois, la fonctionnalité systémique de la "maladie" saute aux yeux et l'intervention paradoxale qu'elle suggère apparait évidente. Ailleurs, on ne pourra que constater l'existence d'un cercle vicieux absurde, sans fonction aucune si ce n'est de rendre les gens malheureux; la seule prise de conscience de cet état de chose permettra peut-être d'y mettre fin. Dans tel cas de psychose maniaco-dépressive, la morbidité semble bien liée aux processus internes d'un individu particulier, et on administrera le traitement au malade, même si l'impact de la maladie sur le système familial, ainsi qu'une influence réciproque sur le déclenchement des crises, ne doivent pas être ignorés. Dans telle autre situation d'anorexie ou de risque suicidaire, le problème apparaîtra au contraire principalement interactionnel et l'intervention devra sans doute cibler d'abord le système au sein duquel le jeu se joue. Ailleurs encore, c'est l'impact de la pauvreté ou de manque de support à la maternité qui attirera notre attention et nous devrons viser une action au niveau communautaire, voire politique. Concédons que le choix du point de vue est toujours un peu arbitraire, qu'il y a souvent place pour plus d'une lecture défendable ou utile, et que l'auto-référence (Elkaim) jouera sans doute toujours un rôle dans ce choix.

Dans les cas de problèmes de comportement qui forment la clientèle de plusieurs d'entre nous, une observation sommaire révèle que les familles de nos jeunes présentent souvent des caractéristiques particulièrement liées à la structure familiale plutôt qu'aux processus de communication qui s'y déroulent: confusions ou inversions des rôles, aspect diffus des frontières, difficulté à maintenir des règles claires et constantes, difficulté à clarifier les lignes d'autorité et les rôles dans la famille reconstituée, etc; aussi une approche de type structurale apparaîtra-t-elle souvent indiquée. Dans d'autres cas cependant, on retrouvera les belles dynamiques enchevêtrées qui faisaient les délices des premiers thérapeutes familiaux, avec leurs doubles-contraintes et leurs paradoxes, et l'approche devra sans doute d'avantage viser à "recirculariser l'information" et à dénouer les piéges interactionnels. Dans d'autres cas encore c'est le désengagement des

parents envers l'enfant, ou la nature déviante des normes et valeurs du milieu familial que semblent à la source du problème et ce sera souvent une intervention d'autorité, visant les parents, ou en tout cas la relation parentale, qui sera requise pour tenter de rétablir des conditions de développement acceptables pour l'enfant.

On dit que les québécois sont des champions du placement institutionnel et que ce type d'intervention risque de masquer les problèmes et souvent de les rendre chroniques en sanctionnant la théorie du "déviant identifié" et en permettant au système familial de se restructurer autour de l'exclusion d'un de ses membres. Dans ce sens, les mises en garde des systémiciens opposés aux placements sont importantes. Cependant, une utilisation souple de diverses formes "d'arrêt d'agir" demeure indispensable lorsqu'on travaille en délinquance. La notion de répit familial, s'il ne se transforme pas en exclusion permanente, est souvent intéressante. Dans un certain nombre de situations, le désengagement parental apparaît irréversible, ou encore, l'adolescent est en plein processus de séparation en vue d'établir son autonomie de jeune adulte, et un travail visant le maintien ou le rétablissement de la relation parentale peut apparaître comme une forme d'acharnement thérapeutique. C'est la compréhension systémique même de la situation qui peut quelquefois nous dicter qu'il vaut mieux cibler l'individu et s'abstenir d'un intervention auprès de la famille.

6. Quelques implications d'ordre éthique

Si les débats s'échauffent entre les tenants de divers points de vue, c'est en bonne partie parce qu'ils impliquent des prises de position au niveau des valeurs et, comme chacun sait, il n'y a rien de plus irréductible que des conflits au niveau des valeurs. C'est un autre paradoxe que les écoles systémiques, toutes relativistes qu'elles soient, partent en guerre de religion comme n'importe quel système de croyances a pu le faire depuis des millénaires. Et dans ce sens, le choix d'un modèle de référence est loin d'être "innocent"!

De prime abord, le mouvement systémique peut se présenter comme une solution au problème de la responsabilité et de la liberté individuelle. Le symptôme ou la déviance, comme tout autre élément d'interaction dans un processus circulaire, cesse d'être le fait d'un individu pour devenir un chaînon dans une séquence plus vaste qui dépasse les personnes pour immerger celles-ci dans une entité sans conscience et sans centre de décision: le système. Ceci aussi est un vieux truc: on évacue la liberté individuelle et on rejette la responsabilité ailleurs, dans la biologie, dans l'inconscient,

ou dans le système. C'est commode, bien-sûr, ne fût-ce que pour maintenir une relation thérapeutique avec un ensemble de personnes en conflit, puisque cela évite à l'intervenant d'affronter l'un des belligérants ou de se faire enrôler par un autre et d'être, de ce fait, assimilé au système dysfonctionnel et par là rendu inopérant. Il faudra bien réintroduire l'acteur dans le système (Crozier) pour rétablir la personne, avec ses intentions et sa responsabilité. Surtout si l'on travaille avec des problèmes de comportement et qu'on croit que la responsabilisation est un objectif important.

Comme nous le mentionnions déjà, les approches systémiques structurales (Minuchin, Haley) attachent une importance particulière au respect des rôles et de la hiérarchie dans les systèmes. Ils préconisent ainsi des solutions plus conservatrices, calquées sur un modèle-type de la famille, alors que d'autres approches favoriseront davantage l'épanouissement du mode de vie et d'ajustement du système familial selon sa propre créativité, et qu'une troisième tendance rassemble ceux qui croient que les gens ont besoin d'être poussés et soutenus dans la recherche d'un affranchissement et d'une réappropriation du pouvoir (approche réseau, approche féministe, "empowerment", etc.). Aussi les tenants de l'une et l'autre école se distinguent-ils sans doute par leur propre attitude envers les normes et l'autorité, ainsi que par leur désir plus ou moins grand d'exercer une forme de pouvoir à l'égard de leurs clients, selon les distinctions habituelles: droite, centre et gauche. Ou, plus crûment: l'éducateur est-il un agent d'adaptation, de libération ou de sédition?

Ceci rejoint d'ailleurs un autre vieux débat, qui opposait jadis les "non-directifs" et les autres: il y avait le "conseiller centré sur le client", qui croyait que c'est celui-ci qui possédait la clé de ce qui était bon pour lui-même, et "conseiller centré sur le conseiller", convaincu que lui seul possédait le vrai diagnostic et la bonne solution au problème du client (St-Arnaud). De même, il y a les intervenants qui croient que seule la famille peut inventer sa "solution de type!!" appropriée, et ceux qui croient au contraire que c'est à eux qu'appartient la compétence d'orienter la famille vers une évolution qu'ils définissent pour elle.

Une question qui découle directement sans doute de la précédente, est celle de savoir si le parent est le mandateur, le collaborateur, ou plutôt l'objet de l'intervention familiale de l'éducateur. Autrement, dit, l'éducateur doit-il travailler pour, avec ou sur le parent? Les pratiques et les croyances varient grandement sur ce point dans les milieux de la réadaptation sociale au Québec: à un extrême, il y a ceux qui se définissent comme les exécutants d'une commande formulée par les parents; non seulement

les parents sont-ils invités à participer à la formulation des objectifs de l'intervention et des Plans d'intervention qui s'en veulent l'expression, mais l'éducateur se pose à priori en loyal serviteur des désirs et des valeurs de la famille (mais que fait-il si les membres de la famille sont en conflit entre eux?). A l'autre extrême, l'intervenant considère que la problématique de l'enfant ou de l'adolescent reflète une déficience dans le système familial et/ou dans la relation parentale, et la famille devient donc l'objet d'un diagnostic et d'un traitement dont l'éducateur est le maître d'oeuvre. Entre les deux s'étend toute la gamme des collaborations possibles. Et pourquoi un tel choix devrait-il relever d'un parti pris philosophique, plutôt que s'aligner sur une appréciation de chaque famille, de sa capacité d'autorégulation, de sa capacité d'ajustement social et de la compétence parentale, autant d'aspects que l'intervenant prendra soin d'évaluer périodiquement?

Le principe de la primauté de l'autorité parentale vient également soulever quelques questions d'éthique qui sont pertinentes ici, surtout lorsqu'une ordonnance(LPJ, ou autre) vient en limiter l'exercice. Comment concilier le mandat de l'éducateur ou de l'établissement, dans le cadre de sa mission de protecttion de la jeunesse par exemple, avec l'exercice de l'autorité parentale? Qui doit avoir la voix prépondérante dans les décisions qui concernent l'enfant, ses sorties, ses fréquentations, les moyens de discipline, les conduites à favoriser ou à décourager, l'orientation scolaire ou professionnelle, etc.? Jusqu'à quel point doit-on viser, pour l'enfant dont on a la charge, le maintien ou le retour dans son milieu parental, et à partir de quels critères cela doit-il être jugé impossible (LPJ)? Voilà quelques questions qui font l'objet de divergences, tant entre intervenants qu'entre établissements et même d'une région à l'autre, et dont les implications dépassent l'optique de cette réflexion.

Un point particulier cependant, et qui me préoccupe, est celui du rôle de l'intervenant face au désengagement des parents envers leur enfant. C'est là une dynamique que l'on rencontre fréquemment en protection de la jeunesse et envers laquelle des positions s'affrontent: le placement d'un enfant peut-il être la cause, ou au moins un facilitateur de ce désengagement? Faut-il donc éviter le placement à tout prix, pour éviter qu'il ne déclenche un processus irréversible de distanciation entre l'enfant et sa famille? Doit-on toujours viser le rétablissement d'un lien significatif avec le parent et la famille (autre utopie)?

7. De l'importance d'un modèle et de la réhabilitation de l'éclectisme

L'éducateur ne peut se passer d'un modèle clinique pour guider son action, à moins de se contenter de faire n'importe quoi, n'importe comment et sans tenir compte de personne. Si l'on veut analyser et évaluer les situations sur lesquelles on intervient, et cela est une responsabilité de tout intervenant professionnel, il faut avoir une grille de lecture, laquelle se réfère nécessairement à une certaine conception théorique de la réalité, ainsi qu'à certaines valeurs. Si l'on veut travailler en équipe ou en concertation, et si l'on veut évaluer son action et en communiquer les résultats, il nous faut un langage commun qui ne peut découler que d'une telle conception.

Et pourtant, toute adhésion à une "école" risque de nous enfermer dans un modèle unique, de nous rendre sectaires et bornés, de limiter notre capacité d'adaptation à toute la diversité des humains et des systèmes avec lesquels nous travaillons. Méfions-nous de "l'homme d'un seul livre", car il cherchera à forcer autrui à se conformer à sa théorie, découpant, comme Procruste, tout ce qui dépasse.

La solution est sans doute dans un éclectisme bien compris, qui cherche dans chaque théorie ce qu'elle peut offrir de meilleur, dans la mesure où cela est conciliable avec l'ensemble (Potamon d'Alexandrie). L'éclectisme a mauvaise réputaion, ces derniers temps, car le terme a trop souvent servi à couvrir un fourre-tout d'emprunts hétéroclites, chez des intervenants qui glanaient à droite et à gauche sans se donner la peine de fouiller les fondements de chaque élément et d'en faire une synthèse critique. On se limite alors souvent à utiliser certaines techniques disparates plutôt que de saisir les principes et les modèles qui les fondent. Un éclectisme intelligent doit permettre une variété telle dans l'approche qu'elle permet de tenir compte de l'unicité de la rencontre entre un intervenant particulier et un client singulier dans un contexte à nul autre pareil, tout en permettant la communication et la généralisation de l'expérience...

LA COLLABORATION EDUCATEURS - PARENTS EN CENTRE D'ACCUEIL: QUELQUES EXPERIENCES DU CENTRE D'ACCUEIL DES QUATRE VENTS.

(ATELIER 39a)

Jean-Pierre Cormier,
Jean Dolbec,
Martine Harvey,
Gaétan Thibaudeau,
Centre d'accueil des Quatre Vents

QUELQUES NOTIONS A LA BASE DE L'ORGANISATION DES PROGRAMMES DU CENTRE D'ACCUEIL DES QUATRE VENTS

On entend dire de plus en plus que les centres de réadaptation ont pris un virage famille. C'est sans doute vrai et l'importance accordée dans le présent congrès au thème de la collaboration éducateurs-parents nous illustre bien qu'une expertise en ce sens se développe chez les éducateurs spécialisés dans l'intervention auprès des jeunes en difficultés. Cela ne s'est pas fait en quelques mois et si aujourd'hui plusieurs d'entre nous sont prêts à partager leur expérience c'est parce qu'ils ont amorcé le virage il y a déjà plusieurs années. Au Centre d'accueil des Quatre Vents on peut dire qu'un projet sérieux d'intervention en collaboration avec les parents est en marche depuis l'année 1978. Pour appuyer ce projet un cadre conceptuel nouveau était nécessaire et depuis cette date nous parlons d'approche écosystémique. Ce sera mon rôle ce matin de vous présenter certaines notions essentielles permettant de comprendre sur quelle logique repose l'organisation de nos services. Mes collègues vous parleront d'expériences concrètes de collaboration. Ce seront des illustrations et il est certain qu'il nous est impossible de couvrir tout notre répertoire d'activités visant à supporter la collaboration avec les parents en un temps aussi court. C'est pourquoi nous avons apporté plusieurs documents que nous pourrons vous remettre à la fin de l'atelier si vous désirez plus d'informations sur nos programmes et nos activités.

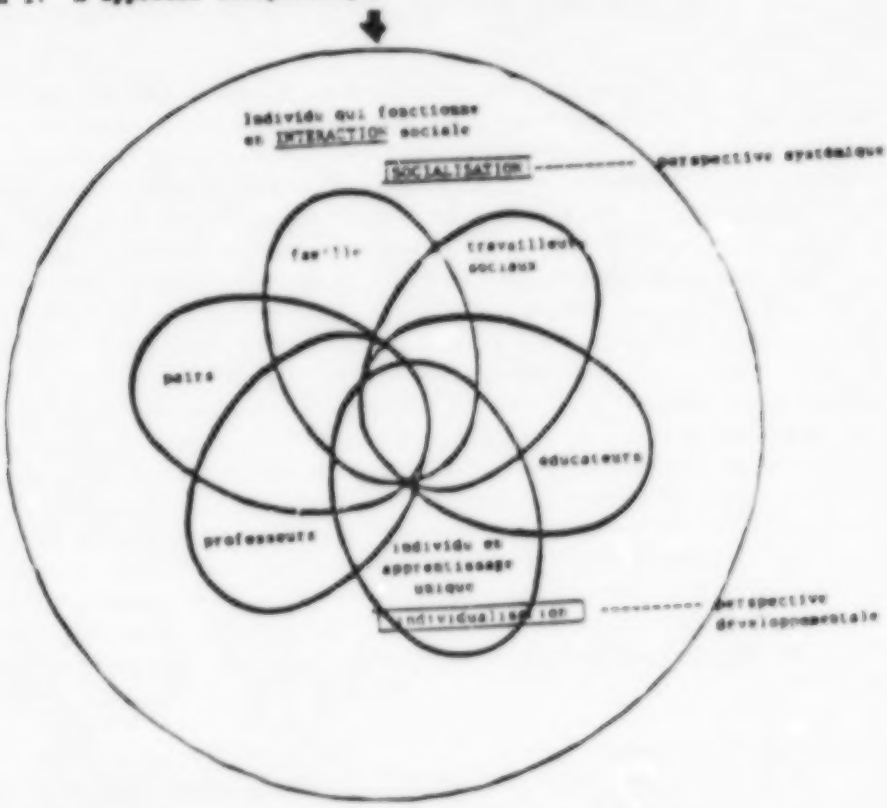
L'approche écosystémique

La théorie écosystémique tient compte du milieu, de l'individu et de l'interaction entre le milieu et l'individu.

Nous accordons une attention particulière aux interactions entre le jeune, ses parents, les éducateurs et les autres intervenants (services sociaux, médicaux, scolaire). L'interaction avec les pairs est fondamentale car elle est à la source d'une quantité importante de situations d'apprentissage.

Tous ces gens entrent en action les uns par rapport aux autres avec des finalités différentes qui doivent être prises en compte. Chacun d'entre eux retire des apprentissages personnels des expériences vécues lors de leurs interactions. En ce sens, au Centre d'accueil des Quatre vents nous préconisons une approche qui tient compte du jeune en tant qu'être en développement à la fois unique et en interactions sociales. La psychologie du développement nous apporte dans notre compréhension de l'individu qui apprend de façons différentes selon l'âge alors que la perspective systémique nous aide à comprendre l'être qui apprend par son expérience sociale.

Tableau 1. L'approche écosystémique



La collaboration éducateurs - parents

Si nous référons à la Loi sur la protection de la jeunesse et au cadre de référence sur l'organisation des centres de réadaptation nous y trouverons que:

..."*les parents sont et demeurent les premiers responsable de la réponse à offrir aux besoins de leur enfant*".

Cette affirmation affecte et affectera de plus en plus l'orientation de nos services. Au Centre d'accueil des Quatre Vents nous traduisons que l'éducateur doit entreprendre son action éducative en collaboration avec les parents. L'intensité de l'intervention dans le quotidien sera différente selon que l'éducateur intervient en service externe, en ressource résidentielle de réadaptation ou en unité de vie. Toutefois dans presque tous les cas son action éducative se fera en même temps que celle des parents et nous devons tendre à laisser à ces derniers le maximum de marge de manoeuvre.

Nous avons dit que nous accompagnons un jeune en situation d'apprentissage et qui fonctionne en interaction sociale. Cela est vrai aussi pour chacun de nous. La collaboration est alors essentiellement un travail d'équipe qui génère un ensemble d'échanges susceptibles de faciliter des adaptations réciproques. Cela est possible si nous parvenons à créer des modalités de partenariat permettant à chacun des acteurs de déployer ses compétences, d'en prendre conscience et de les améliorer. Nous "apprendrons ensemble" si nous parvenons à construire une crédibilité réciproque suffisante pour oser essayer de nouveaux modes d'adaptation. Dans le cas contraire, le centre de réadaptation a de bonnes chances de devenir pour le jeune et ses parents la cause de leurs problèmes. Combien de fois avons nous vécu des situations où les parents veulent retirer leur jeune de nos services, convaincus de la nécessité de soustraire leur enfant à notre influence puisque ça va bien à la maison et que tous les problèmes se vivent au Centre?

Les impacts sur l'organisation

Pour relever le défi dont nous venons de parler l'éducateur doit compter sur son habilité à travailler en équipe encore plus qu'auparavant. L'institution est touchée dans son organisation car elle doit se structurer de façon à ce que l'éducateur ne se sente pas submergé dans son adaptation à une réalité aussi complexe. Ce sujet à lui seul pourrait faire le contenu d'un atelier. Je me contenterai d'identifier deux moyens que nous privilégions dans notre recherche d'adaptation.

Premièrement, il nous est apparu nécessaire de décloisonner nos programmes de façon à ce que tous nos intervenants puissent se mettre au service les uns des autres. Par exemple, l'éducateur en externe peut utiliser temporairement les services d'une unité pour offrir un répit à la famille ou encore les éducateurs d'une unité vont obtenir l'aide de l'éducateur à l'externe pour supporter une mère en période de désintoxication. Il y a place à beaucoup de créativité. L'important c'est de toujours identifier un responsable de la coordination du plan d'intervention.

Deuxièmement, j'insisterai sur la création d'un ensemble d'activités que les éducateurs en unités de vie ont expérimenté pour favoriser un travail en collaboration avec les parents. Avec l'aide de monsieur Gilles Gendreau nous parvenons à décrire ces moyens de façon plus systématique. Dans l'ensemble des activités de collaboration nous distinguons deux types de rencontres:

Les rencontres formelles de planification. Ces activités contribuent à la préparation et la révision des plans d'intervention. Elles incluent les rencontres de pré-admission, admission et de planification formelle. le coordonnateur, l'éducateur accompagnateur, le travailleur social, le jeune et ses parents y participent.

Les rencontre d'animation de la collaboration. Ces activités consistent à créer de situations de vécu partagé entre parents et éducateurs professionnels. On retrouve dans cette catégorie:

a. les visites dans la famille
b. les réceptions-familles
c. les fêtes
d. les rencontres-échanges entre groupes de parents et éducateurs.

Je cède maintenant la parole à mes collègues qui vous parleront de leur expérience de collaboration.

JEAN-PIERRE CORMIER

L'OUVERTURE DE LA COLLABORATION EDUCATEURS,<---> PARENTS EN CENTRE D'ACCUEIL EN VUE DE L'INSERTION SOCIALE CA COMMENCE A LA PRE-ADMISSION.

Je me souviendrai toujours de ce premier projet "flyé", qu'on disait à l'époque, en parlant de cette expérience de parrainage entre nos jeunes du Centre d'accueil et les personnes du foyer pour personnes âgées de la municipalité de St-Donat. C'était il y a longtemps, bien sûr. Tous, jeunes et plus vieux, partageaient des activités (jeux de société, danse, etc.). Quelques inervenants s'impliquaient dans le projet. Les autres, un peu perplexes, se contentaient d'observer. Mine de rien, l'expérience avait donné la possibilité aux jeunes autant qu'aux personnes âgées, de se téléphoner, de correspondre, d'établir des contacts, bref, de sortir un peu chacun de leur solitude. Elle avait aussi permis de stimuler notre réflexion, de susciter et provoquer quelques réactions, mais avant tout, elle nous avait permis de prendre un peu conscience de l'ouverture que le Centre d'accueil pouvait avoir sur le milieu.

Je me souviens aussi de cette autre idée farfelue de l'époque. Un éducateur invitait des parents d'un jeune a venir faire certaines activités avec leur fils au Centre d'accueil. Si le projet avait été tout naturel pour le promoteur, il en avait été tout autrement pour d'autres. Surtout lorsqu'il fût question, devant la réussite de l'expérience, d'élargir au maximum de jeunes du centre. Avec les années, nous avions vécu une transformation généralisée. Nous ne nous contentions plus seulement de notre aire d'activités, nous utilisions le vécu de toute une fin de semaine. Nous développions dans le fond diverses facettes, divers moyens d'aller rejoindre les familles de nos jeunes. Nous avons expérimenté les réceptions-familles.

J'entends encore les réflexions de l'époque; "Chanceux, vous avez un environnement physique tellement attirant. Vous être choyés". Nous nous sommes vite aperçus que notre site enchanteur n'était pas, seul, suffisant. Leur environnement, autant celui du jeune que celui de sa famille, était tout aussi important, si non plus que le nôtre. Nous étions déjà à expérimenter certaines activités dans des quartiers de Montréal (ex: piscine). Nous avions commencé à répondre aux invitations de nos familles et de nos jeunes à leur domicile.

Nous ne travaillons plus seulement avec le jeune, nous ne travaillons plus seulement avec le jeune et sa famille, nous travaillons avec le jeune, sa famille, son quartier et l'école dans laquelle il se trouvait. C'est à partir de là que nous avons osé, que nous avons risqué un travail de partenariat.

Nous voyions la collaboration, centre services sociaux, parallèle à celle du jeune, des parents et des éducateurs.

Nous avons toujours accordé de l'importance à la préparation du placement du jeune. Tous se souviennent, qu'au début, c'était la visite du jeune avec son travailleur social où l'objectif principal était de dédramatiser ce même placement. L'apparition des parents dans notre vécu quotidien provoqua une transformation marquée de la visite d'avant-placement. Avec leur jeune, s'impliquent les parents, le praticien social et les intervenants du centre d'accueil, éducateur-accompagnateur et coordonnateur de l'unité de vie. La perception des problèmes et les solutions proposées étaient discutés conjointement en fonction des rôles de chacun. Nous passons à la rencontre de pré-admission vécue dans le sens d'une rencontre mettant déjà en action la collaboration éducateurs-parents-jeunes.

Je sais, je sais que vous avez deviné l'importance de conserver, d'entrevoir au-delà de tout système, de tout mandat, de tout rôle, la possibilité d'être inclus dans la démarche du jeune, du jeune et de sa famille.

Je sais, personne niera l'importance de la relation. Pourtant nous entendons souvent, "il n'y a pas que la relation d'important, le problème c'est..." Alors, réglons le problème, disons-nous, en tenant compte des acteurs et de leurs capacités à jouer leur rôle, en supposant que la pièce aura bien ses périodes de crise, qu'un accompagnement se chargera bien de supporter.

Je sais, personne niera l'importance de la crise dans un processus de changement. Sans crise, il ne se passe rien. Personne niera l'importance de la relation, je sais.

Je sais qu'avant le placement, il y a eu crise, que pendant le placement, il y a encore crise, et qu'après le placement il y aura encore crise. Cependant, je sais que peu importe le quand, le jeune et sa famille prendront connaissance d'une continuité possible via la collaboration mise en action.

JEAN DOLBEC

L'EDUCATEUR CHEZ LES PARENTS

1. Contexte

Au Centre d'accueil des Quatre, Vents, chaque éducateur visite les familles des jeunes qu'il accompagne, en moyenne trois fois par année.

Ces visites se font le vendredi soir en allant reconduire le groupe de jeunes à Montréal (St-Donat étant 130 km au nord).

Les informations qui suivent traduisent les perceptions de la moitié des éducateurs du centre par rapport à cette activité. Il est à noter que la recherche-action sur la collaboration éducateurs-parents dirigé par monsieur Gilles Gendreau, n'a pas encore étudié cette occasion de collaboration.

2. Commentaires des éducateurs

Voici quelques commentaires faits par les éducateurs suite à leurs visites dans les familles:

- Nous sommes toujours les bienvenue chez les parents.
- Les parents se valorisent qu'on se déplace pour eux.
- Rendre visite aux parents nous fait découvrir que les parents "C'est du bon monde" qui ont beaucoup de courage.
- Les parents sont moins sur la défensive après que nous soyons allés chez eux et ils acceptent alors plus facilement un conseil.
- Suite à la visite, la relation avec la famille n'est plus la même: une complicité s'est établit.
- Lorsque les parents nous invitent à souper, cela traduit qu'on est rendu à un autre niveau dans notre relation avec eux.
- Je retire beaucoup de plaisir de mes visites aux parents et je m'attache beaucoup à eux.
- Pour le jeune c'est très important, il adore ça nous montrer son chez-lui.
- C'est primordial car cela me rapproche des parents.
- Ces visites sont très importantes pour établir une bonne collaboration avec les parents et cela m'aide énormément à comprendre la réalité familiale.
- C'est un face à face entre nos valeurs et leurs valeurs, et au début cela peut amener les éducateurs à craindre ces visites.
- Plus on en fait, plus on est à l'aise et plus on aime ça!

3. **Les effets de la visite dans la famille**

Selon les éducateurs, voici ce que leurs visites dans les familles produisent;

- On devient un peu des amis.
- Les parents développent envers nous, une confiance.
- Cela permet un rapprochement qui donnera le goût aux parents et à la famille de venir passer une fin de semaine au Centre, ce qui nous permettra alors de passer à un autre niveau.
- Danger de devenir "le sauveur", car souvent les gens sont très isolés et peuvent s'accrocher à vous.
- La connaissance de la réalité physique et sociale de la famille m'amène à réajuster mes objectifs.
- Cela permet une cohérence entre les adultes et souvent, cela déjoue le jeune qui a intérêt à diviser parents et éducateurs.
- Face à l'incompréhension des parents devant certains comportements de leur enfant, nos visites peuvent diminuer la confusion ou l'anxiété car nous éclaircissons certains points.

4. **Façon d'être de l'éducateur**

Les éducteurs ont un point de vue qui se ressemble beaucoup au sujet des façons d'être de l'éducateur envers les parents, ils sont unanimes sur plusieurs aspects:

Pas de jugement. Les parents y sont très sensibles, et ils n'ont surtout pas besoins qu'on les juge.

Considération, respect. Il est important de les respecter à leurs compétences, on peut tirer profit de leur expérience. Habillement adéquat pour fondre dans le milieu. Les inviter à souper au Centre afin de leur rendre la pareille. Accepter de recevoir ce que les parents nous offre (café, biscuits, etc...) ça les met à l'aise. Etre humble, il est important qu'ils sachent que je n'ai pas toutes les réponses. Souvent, nous avons les mêmes problèmes et pas de solutions toutes faites. Etre discret, car en visite nous ne devons pas être intrusif.

Humour. Nous met en contact et dédramatise.

Disponibilité. Etre intéressé à ce qu'ils ont à dire. S'impliquer personnellement, échanger sur d'autres choses que des problèmes de la famille. Exemple: auto, maison. Cela amènera une démystification de l'éducateur.

Empatique et à leur écoute.

Responsabiliser les parents. Leur démontrer que ce sont eux les parents et pas nous.

Authenticité. Dire les choses telles qu'elles sont, être franc.

5. **Objectifs**

La majorité des éducateurs s'entendent sur trois objectifs à rencontrer lors de leur visite dans la famille.

Connaître le milieu de vie de la famille: leur quartier, leur logement, leurs amis...

Se rapprocher de la famille: créer des liens, une complicité.

Faire un retour sur le vécu du jeune et relancer nos objectifs de travail: fais le lien avec la rencontre formelle de planification (rencontre visant à établir un plan d'action avec la famille).

6. **Sensibilisation et préparation**

La sensibilisation commence dès la pré-admission (première rencontre avec les parents visant à établir un plan d'action) où les parents sont informés que nous rendons visite aux familles les vendredis soirs. D'autre part, les sensibilisations et la préparation plus rapprochées se font de deux façons, les éducateurs employant l'une ou l'autre.

Préparation. Trois ou quatre jours avant, l'éducateur ou le jeune téléphone aux parents afin de les informer de la visite. Généralement, il n'y a pas de préparation faite pour cette intervention.

Disponibilité. Deux semaines avant, l'éducateur téléphone aux parents afin de regarder les disponibilités de chacun. L'éducateur peut à l'occasion avoir préparer sa rencontre avec le jeune, quelques fois avec les parents. Préparer dans le sens de voir avec chacun des participants à la rencontre, ce qu'eux attendent de cette visite. Avec le coordonnateur et l'éducateur, la préparation se limite souvent à s'étendre sur un objectif, mais il arrive qu'il n'y en ai pas.

7. **Forme et contenus de la visite**

Les éducateurs perçoivent le contenu de leurs visites dans les familles selon deux tendances:

Rencontre informelle. Se laisser guider par la famille car chez-eux ce sont eux qui "mènent la game", qui animent. Ce n'est pas l'endroit pour une rencontre formelle.

Environnement. Faire le tour du vécu du jeune au niveau du quartier, de la famille, du centre et de l'école. Alors, c'est l'éducateur qui anime, ça ressemble à une rencontre formelle. La visite dans la famille est un peu le prolongement de la rencontre formelle de planification.

En conclusion, nous nous apercevons que les perceptions se rejoignent sur certains points comme les effets que les visites produisent chez la famille, les façons d'être et les objectifs. Par contre, au niveau de la sensibilisation, de la préparation, de la forme et du contenu des visites nous remarquons qu'il y a deux tendances. Il sera sûrement intéressant d'étudier cette occasion de collaboration qu'est la visite de l'éducateur dans les familles.

MARTINE HARVEY

PROCESSUS D'ETABLISSEMENT DU PLAN D'INTERVENTION.

Dans ce texte, il sera question du processus d'établissement du plan d'intervention à l'unité la Brise du centre d'accueil des Quatre Vents. Afin de bien comprendre ce processus nous allons faire un retour dans le temps et ainsi regarder l'évolution de ce processus au niveau des acteurs impliqués et des rôles de chacun de ces acteurs.

Le point central de cette évolution devient la famille et la place qu'elle occupera graduellement dans le processus d'établissement du plan d'intervention.

Le processus "traditionnel"

Le processus dit "traditionnel" est celui qui existait avant l'année 1987. A ce moment là plusieurs formes de contacts avec la famille avaient débutés depuis quelques années. Nous rencontrions les familles à la pré-admission et cherchions à établir une collaboration en leur soulignant notre intérêt à leur opinion sur le travail à faire avec le jeune. Nous les invitions à des "réceptions-familles", ce qui nous permettait de vivre avec la famille et ainsi réaliser plusieurs objectifs. Nous visitions la famille et le quartier du jeune et nous portions ainsi nos interventions dans le milieu de vie du jeune. Nous invitions les parents à participer à un groupe de parents en collaboration avec le centre des services sociaux. Finalement nous avions des "rencontres formelles" dans des périodes de crise où se réunissaient le jeune, sa famille, le travailleur social avec l'éducateur-accompagnateur et le coordonnateur de l'unité dans le but de dénouer la crise.

Le plan d'intervention dans le "processus traditionnel"

Avant l'année 1987, nous établissions le plan d'intervention lors de l'étude de cas, ce processus impliquaient les acteurs suivants: les cinq(5) éducateurs de l'équipe, le travailleur social, le coordonnateur d'unité et parfois le professeur-titulaire et le psychologue-clinicien du centre d'accueil.

Lors de l'étude de cas, il y avait un partage d'information entre les différents intervenants, une discussion sur le sens clinique à donner à l'ensemble, des observations et l'adoption d'une série d'objectifs à réaliser et de moyens proposés pour réaliser les objectifs.

Le résultat de l'étude de cas était un volumineux texte de 12 à 15 pages et une trentaine d'objectifs à réaliser, valable pour plusieurs mois (3 à 5) objectifs par secteur d'observation: relation avec les pairs, relation avec les adultes, vie pavillonnaire, vie dans la famille, vie dans le quartier, vie à l'école, école et profil individuel du jeune.

Les différentes rencontres avec les familles nous servaient donc à cueillir les informations nécessaires aux études de cas, et à transmettre à la famille, une partie des décisions prises par l'équipe d'intervenants quant au travail qui sera fait avec leur jeune.

Les études de cas servaient donc aux intervenants quant à l'échange sur les observations et quant aux outils de travail (objectifs et moyens)

<u>Le processus avec l'implication des parents: (PHASE INTERMEDIAIRE)</u>

L'année 1987-1988, fut une année d'expérimentation dans le fait de s'asseoir avec les parents et de les impliquer dans la discussion en vue d'établir le plan de travail.

En plus de conserver tous les autres moyens de contact avec les parents, nous les avions invités à participer à l'étude de cas avec les jeunes. Il est presque indécent de penser que nous avions garder le terme "étude de cas", ce qui aurait pu nous faire dire "venez vous assoir madame Y, nous sommes 10 autour de la table pour étudier votre cas!"

Certes ces rencontres nous permettaient de rencontrer certains objectifs tel que: parler aux parents directement, permettre aux parents de mettre un visage sur tel ou tel nom d'éducateur, faire connaissance...Il est clair cependant que nous avions une discussion plus superficielle chacun n'osant aller trop loin dans les révélations et dans les interprétations.

Paradoxalement, nous avions tounjours, sans pour autant l'avoir planifié, une demande de rencontre immédiatement après l'étude de cas. Cette rencontre avait lieu avec la famille, le jeune, l'éducateur-accompagnateur, le travailleur-social et le coordonnateur et la discussion permettait à chacun d'aller beaucoup plus loin dans l'élaboration des difficultés vécues par chacun et par conséquent par l'engagement de chacun à travailler de nouveaux objectifs. Nous avions donc des rencontres formelles qui nous servaient à planifier le travail de chacun.

<u>Le processus avec l'implication des parents: (PHASE ACTUELLE)</u>

Depuis l'année 1988-1989, nous vivons le processus d'élaboration du plan d'intervention en faisant une plus grande place aux parents. Le premier contact qui va dans ce sens est la pré-admission. Nous allons chercher une

forme de contact de base avec les parents qui préciserait le mandat de travail auprès du jeune et des objectifs à réaliser pour chacun des participants.

Par la suite un minimum de deux rencontres par année servent à faire le point sur l'évolution de la situation du placement et de la situation familiale reliée au placement. Nous appelons ces rencontres "rencontre formelle de planification".

Les acteurs en présence sont : le jeune, ses parents, le travailleur social, l'éducateur-accompagnateur et le coordonnateur de l'unité. Les rôles sont orientés de la façon suivante: Le travailleur social accompagne le parent dans ses demandes et dans l'expression de ses besoins, l'éducateur-accompagnateur fait de même avec le jeune et le coordonnateur de l'unité anime la rencontre. A la fin de la rencontre le contenu des discussions est résumé et écrit de façon à ce que chacun puisse en avoir une copie.

Une question importante doit déjà se pointer dans la tâche de bien des gens, que devient l'équipe dans tout ce processus.

Elle est représentée par deux de ces membres à ces rencontres mais surtout par l'éducateur-accompagnateur qui a comme préoccupation la communication avec le reste de l'équipe de tout ce qui entoure ces rencontres. Il doit s'informer du vécu du jeune avant de participer à la rencontre et ramènera à l'équipe, sous forme d'étude de cas, l'essentiel de la rencontre. Nous avons également d'autres moments de discussion en équipe qui portent essentiellement sur ce que nous font vivre les jeunes de l'unité (demande de privilège, retour sur des crises, retour après de longs congés).

Nous avons également ajouté des activités sociales avec les familles(cabane à sucre, journée plein air divers soirée de fin d'année) qui permettent le contact social entre tous les membres de l'équipe et les parents.

Nous rencontrons avec ce processus certaines difficultés d'organisation, car faire place aux parents implique nécessairement une souplesse qui dérange l'organisation, les horaires des systèmes C.S.S.-C.R.

GAETAN THIBAUDEAU

LA COLLABORATION EDUCATEUR<-> PARENTS EN CENTRE D'ACCUEIL: LE PORTRAIT DE LA COLLABORATION EDUCATEUR<-> PARENTS A BOSCOVILLE AU PRINTEMPS 1991

(ATELIER 39b)

Luc Thifault, psychoéducateur
Centre d'accueil Boscoville

LE PORTRAIT DE LA COLLABORATION EDUCATEUR<->PARENTS
A BOSCOVILLE AU PRINTEMPS 1991

Je vais vous présenter les résultats d'une étude évaluative réalisée au printemps 1991 dans tout le milieu de Boscoville. Les résultats représentent l'ensemble des perceptions et des opinions recueillies auprès des 86 personnes rencontrées (38 éducateurs provenant de 6 équipes, 25 parents et 23 jeunes) et retrouvées dans les 61 questionnaires 1 et les 38 questionnaires de rencontre complétés par les éducateurs. L'information se veut le reflet du vécu de ces personnes dans la collaboration éducateur<->parents à cette période. Il ne s'agit pas d'une recherche scientifique mais bien d'une étude évaluative qui comporte une somme considérable d'information amassée de différentes façons avec des instruments que nous avons bâtis nous-même. Malgré cette mise en garde, nous croyons quand même en la richesse de cette information et aux nombreuses pistes de réflexion qu'elle peut susciter.

L'étude évaluative a été planifiée afin de vérifier dans quelle mesure les éducateurs pratiquent la collaboration éducateur<->parents. Pour répondre à cette question, nous avons regroupé nos critères d'évaluation en quatre points:

1. la compréhension de la collaboration par l'éducateur;
2. le rôle de l'éducateur dans la collaboration;
3. le recours aux situations de collaboration;
4. les attitudes des éducateurs.

Je vais vous présenter une synthèse des résultats obtenus avec chacun des instruments utilisés pour évaluer ces critères. Les résultats sont extraits du document "Portrait de la collaboration éducateurs<->parents à Boscoville au printemps 1991" par Luc Thifault, disponible à Boscoville.

SYNTHESE DES RESULTATS

A. LE QUESTIONNAIRE 1

Le questionnaire 1 était complété par les éducateurs. Chaque éducateur complétait un, deux ou trois questionnaires, dépendant du nombre de jeunes qu'il accompagnait à cette période (1 questionnaire pour chaque accompagnement). On pouvait dégager un portrait très général du jeune, des parents et de la collaboration éducateur<->parents tel que perçu par les éducateurs.

1. **Synthèse du portrait des jeunes**

Nous observons des jeunes de plus de 15 ans avec une concentration marquée des 15-16 ans, étant admis à Boscoville sous la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ), accusant diverses troubles de comportement, pour une durée de séjour de plus d'un an. Ils sont accompagnés depuis plus de six mois. Ils proviennent presqu'autant de familles monoparentales que de familles biparentales (reconstituées ou non), dont ils sont les aînés de un à trois enfants. Ils sortent toutes les fins de semaine dans la famille immédiate où ils devraient aller vivre à la fin de leur séjour.

2. **Synthèse du portrait des parents**

La garde légale du jeune est surtout assumée par la mère née au Canada, divorcée, vivant dans la région métropolitaine, travaillant à temps partiel ou à plein temps, affichant moins de difficultés personnelles que les pères.

Le père est divorcé ou séparé, assumant rarement la garde légale du jeune. Il est né au Canada, il habite la région métropolitaine et il travaille surtout à plein temps. Il affiche des difficultés personnelles qui sont connues de l'éducateur plus particulièrement de la violence, de l'alcoolisme et de la toxicomanie.

3. **Synthèse du portrait de la collaboration E-P**

Cette partie de questionnaire nous permet de tracer un portrait sommaire de la collaboration éducateur-parents telle que vécu par les éducateurs.

L'éducateur initie la plupart des contacts téléphoniques avec la mère qu'il rencontre à Boscoville surtout en suivi, en situations particulières et pour l'élaboration du plan d'intervention. Les mères sont plus faciles à rejoindre et elles sont perçues par les éducateurs plus impliquées auprès du jeune que les pères. Le dernier contact téléphonique est initié par l'éducateur en présence qui contacte la mère au sujet des sorties de fins de semaine pour leur donner et demander de l'information. Cet appel contribue à la collaboration E-P selon d'éducateur.

L'éducateur organise une rencontre qui dure plus d'une heure en après-midi ou en soirée dans laquelle participe surtout la mère, le jeune et la travailleuse sociale. Il s'agit d'une rencontre de suivi ou d'une rencontre pour l'élaboration du plan d'intervention; on y recherche une solution et/ou on veut prendre une décision.

Le temps dans la rencontre se partage ainsi:

- de 0 à 5 minutes pour la prise de contact, même chose pour la présentation du plan de la rencontre et pour son évaluation,
- plus de 45 minutes pour le contenu de la rencontre.

L'éducateur et/ou la travailleuse sociale animent la rencontre et présentent son plan. Toutefois, l'éducateur n'y prend pas de notes. Tout le contenu prévu est abordé. La conclusion et l'évaluation de cette rencontre sont faites par l'éducateur.

Il n'y a pas d'autres rencontres planifiées.

L'éducateur croit que cette rencontre contribue à la collaboration éducateur-parents.

B. LE QUESTIONNAIRE DE RENCONTRE

Un questionnaire de rencontre était complété par chaque éducateur au début de la rencontre d'équipe des éducateurs. Les six équipes de Boscoville ont été rencontrés et 38 questionnaires ont été complétés. Ce questionnaire visait à vérifier la compréhension de la collaboration éducateur<->parents par les éducateurs.

Synthèse de la compréhension de la collaboration E-P par les éducateurs

Par cette partie du questionnaire de rencontre, on observe qu'il n'y a pas d'objectifs communs pour la collaboration choisis par toutes les équipes. Toutefois, quatre équipes sur six s'entendent pour dire que l'énoncé "Apporter une aide extérieure pour régler les problèmes familiaux" n'est pas un objectif pertinent de la collaboration.

Les rencontres régulières avec la participation de la travailleuse sociale sont identifiées comme une situation favorisant la collaboration éducateur-parents par toutes les équipes.

Deux autres situations sont retenues par 50% des équipes. Il s'agit des contacts téléphoniques et de la participation des parents à des activités régulières avec éducateurs et jeunes.

Le rôle de l'éducateur dans la collaboration semble imprécis. En effet, 50% des équipes n'arrivent même pas à l'identifier à travers un seul énoncé. Pour l'autre 50% des équipes, on identifie pas de rôle commun.

Le rôle des parents n'est pas tellement plus précis. Il n'y a aucun énoncé commun pour toutes les équipes. Par contre, la moitié d'entre elles considère que les parents doivent exprimer leurs besoins et leurs attentes.

On identifie clairement deux énoncés représentant le rôle du jeune dans la collaboration. Toutes les équipes ont retenu que le jeune doit exprimer ses besoins, ses attentes et communiquer ses difficultés.

Le rôle de la travailleuse sociale est identifié par quatre équipes sur six pour un énoncé. Il s'agit de percevoir les problèmes familiaux qui nuisent à la communication.

Enfin, on constate qu'au sein même d'une équipe, on n'identifie pas les mêmes objectifs, situations ou rôles. Cette observation est aussi valide entre les équipes.

C. Les rencontres avec les éducateurs, les parents et les jeunes

Synthèse des données provenant des rencontres avec les éducateurs, les parents et les jeunes

Cette partie comporte plusieurs tableaux illustrant l'opinion des différentes personnes rencontrées.

Le tableau 6 montre une vue d'ensemble de la provenance des données et les thèmes abordés. Le tableau 6.1 illustre la compréhension de la collaboration éducateurs-parents en comparant le but, les objectifs et les avantages décrits dans les rencontres.

Les tableaux 6.2, 6.3 et 6.4 représentent les rôles de chacun tel que perçus par les éducateurs, les parents et les jeunes.

Le tableau 6.5 rapporte les situations propices à la collaboration identifiée. Le tableau 6.6 résume les obstacles de la collaboration perçus par chacun.

Tableau 6. **Les rencontres**

Des éducateurs = 6 équipes / opinion de 38 éducateurs

Des parents = 2 groupes / opinion de 25 parents

Des jeunes = 1 groupes / opinion de 23 jeunes

Les rencontres visaient à vérifier la compréhension de la collaboration (but, objectif, avantages), la perception des rôles de chacun, l'utilisation des occasions (suggestions), les obstacles de la collaboration.

Tableau 6.1 **Compréhension de la collaboration**

	SELON LES ÉDUCATEURS	SELON LES PARENTS	SELON LES JEUNES
LE BUT	-planifier la réinsertion sociale.	-rétablir la communication avec le jeune.	-vise le retour à la maison du jeune.
LES OBJECTIFS	-redonner aux parents leur rôle de premier responsable du jeune; -recréer le lien parents-jeune; -assurer la continuité du centre à la maison; -identifier la responsabilité de chacun P-J; -avoir une connaissance approfondie du jeune; -apprendre à communiquer (parents et jeune); -améliorer la situation familiale; -trouver des moyens ensemble (E-P) pour devenir de meilleurs éducateurs.	-avoir une compréhension accrue du jeune; -assurer un cheminement pour la famille et une amélioration de la situation de celle-ci; -avoir une action cohérente auprès du jeune; -se réapproprier son rôle de parent.	-créer un lien avec les parents; -regarder les problèmes et les travailler pour améliorer les sorties; -continuité dans le travail de l'éducateur et des parents; -reprise de contact avec un parent qui était éloigné ; -partage de chacun (P-J) au niveau des attentes, de ce qu'ils pensent.
LES AVANTAGES			
pour l'éducateur	-allège le travail (partage des tâches); -comprendre la relation parents-jeune; -réaliser un suivi régulier; -améliorer la qualité de l'intervention psychoéducative.	-permet une continuité dans le travail amorcé pendant la semaine.	-rééquilibrer les responsabilités éducateur-parents pour que l'éducateur ne porte pas sur lui tout le fardeau.
pour les parents	-implication et place concrète dans la rééducation du jeune; -clarifier leurs attentes; -laisser leurs défenses; -ouvrir les vrais choses avec leurs fils; -confirmer leur perception du jeune avec l'éducateur; -apprendre à moins se laisser manipuler par le jeune.	-permet de confirmer leur perception du jeune avec celle de l'éducateur.	-permet aux parents de savoir ce qui se passe au centre d'accueil; les parents sont moins inquiets.
pour le jeune	-prendre conscience qu'il n'est pas le seul responsable des problèmes familiaux; -se sentir appuyer dans sa démarche -dire les vrais choses à ses parents.	-rassurant pour le jeune de sentir une intervention cohérente des éducateurs et de ses parents.	-permet de régler ses problèmes; -facilite le retour à la maison

Tableau 4.2

Le rôle de l'éducateur.

	SELON LES EDUCATEURS	SELON LES PARENTS	SELON LES JEUNES
SON ROLE	-initier les contacts; -être observateur et informateur au sujet du jeune; -être le lien entre parents-jeune; -faire circuler l'information dans la famille; -être un catalyseur de la reconstitution familiale; -partir des demandes des parents et du jeune.	-assurer la continuité du rôle des parents; -être la personne référente ; -être le médiateur entre P-J; -être à l'écoute des besoins du jeune et des parents; -partager avec les parents la responsabilité du jeune; -développer une meilleure compréhension de la dynamique du jeune.	-informer les parents et le jeune des décisions qui sont prises ou à prendre; -écouter les parents et le jeune et les mettre en interrelation; -se rendre dans le milieu du jeune.
AUPRES DES PARENTS	-soutenir la motivation des parents à s'impliquer; -les amener à cheminer; -leur amener des pistes de réflexions pour eux et pour leur jeune; -les amener à trouver leurs propres solutions; -les amener à communiquer clairement avec leur fils.	-leur montrer les attitudes à prendre pour faciliter la communication verbale; -leur faire part de l'évolution du jeune (donc leur apprendre à observer le jeune); -leur donner des conseils p/r à la façon d'intervenir auprès du jeune.	-aider les parents à comprendre le jeune; -leur rapporter le vécu positif du jeune; -identifier chez les parents les points à travailler.
AUPRES DU JEUNE	-l'amener à utiliser son vécu, ses expériences passées avec ses parents pour qu'il trouve des moyens pour changer positivement sa relation avec ses parents.	-percevoir chez le jeune les signes avant-coureurs des agirs du jeune => en faire part au jeune et à ses parents; -lui faire comprendre en d'autres mots les messages des parents; -prendre soin du jeune.	-être un agent facilitateur pour aider le jeune à s'exprimer; -identifier chez le jeune les points à travailler.
ATTITUDES A POSSEDER	-respecter les valeurs des parents, de la situation familiale; -privilégier le rôle des parents; -fonctionner au rythme des parents; -développer la capacité d'écoute; -être flexible, diplomate, patient, mature, humble; -avoir de l'humour, de l'espoir et un esprit d'ouverture.	-diplomatie, amour de soi; -empathie pour les jeunes, les aimer; -être professionnel (avoir une formation académique); -être non-blâmant, respectueux.	-respecter l'opinion des parents et du jeune; les consulter avant de décider; -être discret: ne pas tout rapporter aux parents .

Tableau 6.3

Le rôle des parents

	SELON LES EDUCATEURS	SELON LES PARENTS	SELON LE JEUNE
LE ROLE DES PARENTS	-appliquer ce qui a été décidé de concert avec l'éducateur et le jeune; -assumer leur rôle de parents; -faciliter la généralisation des acquis à la maison.	-être les premiers responsables du jeune; -partager la responsabilité avec l'éducateur.	-être les premiers responsables du jeune; -prendre les grosses décisions concernant le jeune.
AUPRES DE L'EDUCATEUR	-donner des idées dans les objectifs à poursuivre et sur la façon de faire avec leur fils; -parler de leurs besoins, leurs attentes, leurs limites, des peurs et du vécu... -prendre parfois l'initiative des contacts avec l'éducateur.	-l'aider à comprendre davantage le jeune en lui apportant des éléments du vécu (passé et présent); -indiquer à l'éducateur les pistes, les points à travailler avec le jeune.	-parler de ce qui se passe à la maison; -lui demander des nouvelles de son jeune.
AUPRES DU JEUNE	-être à l'écoute du vécu du jeune au centre d'accueil; -organiser les fins de semaine avec leur fils; -chercher des moyens pour aider le jeune à cheminer.	-aimer le jeune, lui donner de l'affection; -garder auprès de lui le rôle de preneur des décisions, un certain rôle d'autorité.	-travailler avec le jeune leurs relations; -s'intéresser aux changements de leur fils.
LES ATTENTES	-que les parents acceptent de se remettre en question; -que les parents acceptent le placement de leur fils comme on demande au jeune de le faire .	-se ré-approprier leur rôle de père et mère afin d'être plus à l'aise devant les réactions des enfants, de leurs agirs.	-qu'ils collaborent davantage; -qu'ils s'impliquent quand le jeune est prêt à le faire; -que les parents ne questionnent pas juste le jeune sur le quotidien; -qu'ils ne camouflent pas la réalité (apporter le négatif).

Tableau 6.4. **Le rôle du jeune**

SELON LES EDUCATEURS	- Parler de ce qu'il vit; - s'exprimer émotivement; - ouvrir sur des choses qu'il n'avait jamais osé parler avec ses parents.
SELON LES PARENTS	- se questionner; - exprimer vraiment ce qu'il vit.
SELON LE JEUNE	- dire ce qu'il a à dire sans penser aux conséquences; - être franc même si c'est difficile; - écouter; - parler de ses problèmes.
SES ATTENTES	- garder la possibilité d'assister ou non aux rencontres; - ne pas faire des rencontres juste quand ça va mal; - ne pas subir de conséquences quand il ouvre sur un aspect négatif; - expliquer au jeune ce que sont les études-révisions et la pertinence que le jeune y assiste ou non; - consulter le jeune davantage dans les grandes décisions.

Tableau 6.5. **Les situations propices à la collaboration**

Identifiées par les EDUCATEURS:

- la rencontre de pré-admission;
- une visite chez les parents (au début du séjour du jeune);
- les rencontres de suivi;
- l'élaboration du plan d'intervention, la révision du plan d'intervention (ou placement-révision);
- les situations d'urgence;
- la fin de séjour du jeune;
- le cheminement scolaire et/ou professionnel du jeune;
- les contacts téléphoniques;
- les rencontres du groupe de parents;
- les activités spéciales;
- les besoins particuliers du jeune.

Identifiées par les PARENTS:

- les rencontres de parents;
- les contacts téléphoniques;
- les départs et retour d'insertion;
- suggestions des parents:
- permettre aux parents de vivre une journée avec les jeunes et les éducateurs au centre;
- avoir un lieu de rencontre clairement défini dans le centre d'accueil où les parents et les éducateurs pourraient échanger sur leur vécu.

Identifiées par les JEUNES:

- les contacts téléphoniques et les rencontres de suivi.

Tableau 6.6 **Les obstacles de la collaboration**

POUR L'ÉDUCATEUR

SELON LES ÉDUCATEURS	-manque de formation au niveau de la dynamique familiale;
	-ne pas respecter les parents (le rythme, les valeurs, etc.);
	-être "jeune éducateur": ne pas avoir d'enfants, le manque d'expérience, avoir le sentiment d'être moins crédible;
	-ambiguïté dans les rôles éducateur-trav. sociale;
	-manque de temps (horaire et/ou durée de séjour du jeune);
	-absence de travailleuse sociale dans le dossier;
	-manque de communication éducateur-parents.
SELON LES PARENTS	-le jeune éducateur qui se fait plus manipuler;
	-éducateur qui n'écoute pas les parents dans ce qu'ils savent sur leur jeune.
SELON LE JEUNE	-mettre les parents et le jeune devant les faits accomplis;
	-préparer les objectifs en fonction des parents et non du jeune;
	-ne pas aller chercher suffisamment l'implication des parents;
	-ne pas aller assez en profondeur avec les parents;
	-ne pas faire valoir les attentes du jeune aux parents;
	-rencontres faites juste quand ça va mal.

Les obstacles de la collaboration

POUR LES PARENTS

SELON LES ÉDUCATEURS	-la "guerre" entre les parents;
	-les parents qui rejettent l'enfant ou qui sont absents;
	-les parents blasés (+++ placements du jeune).
SELON LES PARENTS	-ne pas faire confiance aux éducateurs;
	-ne pas faire l'effort de s'ajuster au C.A.R.;
	-être perdus dans le système des services sociaux;
	-se faire manipuler par le jeune;
	-ne pas reconnaître le cheminement qu'ils ont à faire; ce n'est pas juste au jeune à changer;
	-lorsque le jeune a des egirs qu'il n'avait jamais eus auparavant; ça joue sur la confiance.
SELON LE JEUNE	-lorsque le jeune est pris au sein d'une chicane entre ses parents; il doit jouer le rôle d'arbitre.

POUR LE JEUNE

SELON LE JEUNE	-ne pas avoir la possibilité de choisir d'assister aux rencontres ou non;
	-décider de ne pas s'impliquer;
	-être sur la défensive;
	-jouer à la victime;
	-ne pas se sentir respecter dans ses attentes;
	-arriver dans une rencontre qui est déjà commencée; il a l'impression d'une manigance.

CONCLUSION

Afin de répondre à la question initiale à savoir dans quelle mesure les éducateurs pratiquent la collaboration éducateur-parents, nous allons reprendre nos critères d'évaluation regroupés en quatre points avec les grands lignes obtenues pour chacun:

1. **La compréhension de la collaboration par l'éducateur**

La compréhension et la pratique de la collaboration éducateur<->parents par l'éducateur n'était pas uniforme pour l'ensemble du milieu.

2. **Le rôle de l'éducateur dans la collaboration**

Les éducateurs, les parents et les jeunes s'entendaient sur le rôle que doit jouer l'éducateur dans la collaboration éducateur<->parents. Par contre, on demeure dans l'interrogation au niveau de l'application concrète de ce rôle par l'éducateur.

3. **Le recours aux situations de collaboration**

La seule situation commune de collaboration éducateur<->parents était les contacts téléphoniques servant surtout pour l'échange d'information entre éducateur et parents au niveau du vécu dans les sorties de fin de semaine du jeune.

4. **Les attitudes des éducateurs**

On peut voir que les éducateurs affichaient dans une certaine mesure des attitudes favorisant la collaboration éducateur<->parents . Toutefois, la congruence entre le discours et l'action demeure difficile à évaluer.

Toutes ces informations nous confirment que la collaboration est bien présente dans le milieu de Boscoville. Toutefois, nous allons énumérer une série de constats afin d'être en mesure de nuancer la pratique de la collaboration à Boscoville:

- L'ensemble des éducateurs est convaincu des avantages de la collaboration mais elle n'est pas comprise et vécue de la même façon.

- Le rôle de l'éducateur dans la collaboration est directement lié à la compréhension qu'il en a plus particulièrement dans les rencontres de suivi, le rôle de l'éducateur semble parfois confondu avec celui de la travailleuse sociale.

- Les attitudes de l'éducateur dans la collaboration sont directement liées à la perception qu'il a des parents.

- *Les occasions de collaboration semblent connues de la plupart des éducateurs mais elles ne sont pas utilisées par tous. Plus particulièrement, la seule occasion de collaboration rapportée par les éducateurs, les parents et les jeunes est le contact téléphonique.*

- *Le portrait des jeunes nous indique que près de 40% des jeunes ont une orientation prévue en ressource autonome. La collaboration est sans doute vécue différemment puisque le but visé n'est plus le retour du jeune dans sa famille.*

- *Certains jeunes apportent un oeil critique sur les comportements et les attitudes de l'éducateur dans la collaboration. Nous aurions intérêts à les consulter davantage puisque souvent le contenu élaboré est très concret.*

- *La présentation avec le jeune aux rencontres de suivis avec les parents est très importante et rassurante pour le jeune.*

- *Le portrait des parents nous montre que l'éducateur collabore surtout avec les mères qui travaillent (70%), il doit tenir compte de cette réalité.*

- *Dans les rencontres de groupe, les parents décrivent concrètement leurs attentes et leurs besoins dans la collaboration ainsi que ce qu'ils peuvent y apporter. Il serait avantageux pour les éducateurs de les écouter, de constater le dynamisme qui les habitent.*

- *Les éducateurs semblent oublier souvent l'importance attachée aux rôles des parents: **AIMER LEUR FILS**.*

- *Les données indicatives sur les éducateurs révèlent qu'une proportion importante de jeunes éducateurs oeuvre dans le milieu. Il peut en découler un ajustement à faire dans le support à leurs fournir dans la collaboration.*

- *L'éducateur est l'initiateur de la plupart des contacts avec les parents; son implication ne peut être mise en doute.*

- *Dans les rencontres d'équipe, les éducateurs reconnaissent leur manque de formation dans la compréhension de la famille. Le besoin de formation à ce niveau semble présent.*

- *Le vécu, les expériences des éducateurs, des parents et des jeunes dans la collaboration sont directement reliés à leurs unités de provenance. Une uniformisation de l'utilisation des occasions de collaboration pourrait sans doute être très enrichissante pour les éducateurs et pour le milieu.*[1]

---

1. Pour plus de détails sur les résultats ou les instruments utilisés, voir "Portrait de la collaboration éducateurs-parents à Boscoville au printemps 1991", document disponible sur commande.

COLLABORATION OU COMPLEMENTARITE: AVEC QUI VIVRE MA SOLITUDE?

(ATELIER 39b)

Jacques Mercier, directeur des Services professionnels,
Centre de réadaptation La Clairière

INTRODUCTION

La notion de collaboration est désirable et de ceci tout le monde en convient. J'ai employé ce terme maintes et maintes fois et l'utilise encore dans les lettres annonçant aux parents l'admission ou l'inscription de leur garçon. Par contre, à chaque fois que j'utilise ce mot je ressents un doute, une hésitation, un tiraillement, un malaise.

Aussi lorsque m'a été offerte l'occasion de parler de nos expériences de collaboration avec les parents, j'ai fait une contre-offre: celle de proposer à cette noble assemblée mes réflexions sur cette question.

Je veux vous dire tout de suite que je ne veux en aucun temps laisser supposer que toutes les expériences de collaboration parents/éducateurs, parents/centre de réadaptation...n'ont aucune signification, bien au contraire je crois fermement que nous devrions permettre aux parents d'exercer au maximum leurs responsabilités et qu'en fait leur collaboration doit être recherchée.

Ce que je veux faire, c'est juste me laisser aller à repérer ce qui, en moi, crée ce malaise lorsque je fais appel à la notion de collaboration avec les parents. Ces réflexions vous seront peut-être utiles ou peut-être futiles. Par contre, je crois fermement que de s'attacher au sens profond, intime, caché que prennent les mots est un exercice qui peut rendre notre discours plus intelligible et acceptable aux personnes à qui il s'adresse (donc aux parents).

Je veux aussi dire que mon expérience est partielle car je réfléchis en fonction d'une clientèle particulière: celle d'enfants âgés de 6 à 12 ans. Aussi pour une clientèle d'adolescents, la réalité est peut-être différente puisque ce sont eux entre autre par exemple qui peuvent signer les mesures, les ententes de services. Les parents ne sont plus ainsi les "signataires" uniques et obligatoires. Leur position peut donc être différente et leur implication peut être d'un autre ordre.

Je vous livre donc mes réflexions en vrac sans essayer d'y mettre ni une valeur absolue et généralisable, ni une hiérarchie.

COLLABORATION OU COMPLEMENTARITE: REFLEXIONS

1) <u>L'imprécision du terme</u>

Je n'ai pas encore pu découvrir réellement à quoi, ni comment nous voulions que les parents collaborent. A l'inverse, je n'ai pas encore découvert à quoi ni comment nous pouvions collaborer avec les parents.

Ce que j'ai pu constater à ce jour, c'est l'assiduité aux rencontres fixées par l'équipe d'intervenants qui qualifie bien souvent le parent de

"collaborant" ou de "non collaborant". C'est aussi souvent la capacité des parents d'amorcer un processus de requestionnement face à leurs attitudes éducatives par exemple qui nous fait dire qu'ils collaborent. Mais est-ce bien cela de la collaboration? N'est-ce pas plutôt tout simplement une démarche de changement? A moins que l'on associe changement et collaboration. Mais alors, la résistance doit-elle être interprétée comme une non-collaboration?

2) **Le message implicite**

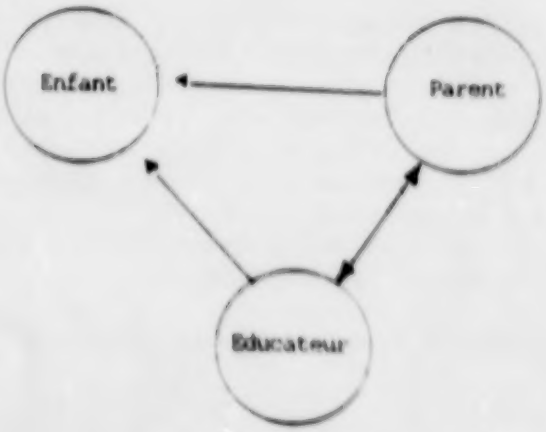
Collaborer veut dire travailler ensemble, travailler avec quelqu'un, l'aider dans ses fonctions.

Donc, que l'on veuille collaborer avec les parents ou que l'on veuille que les parents collaborent avec nous, cela sous-entend il me semble une sorte d'association, d'alliance "parents-intervenants".

Nous sommes ainsi deux parties "unies" en fonction d'une troisième, qui en l'occurence ici est l'enfant en difficulté.

Voici donc le schéma que cela peut donner:

Tableau 1.



J'ai comme le sentiment que l'enfant apparait dans cette dynamique (ce système) comme un tiers qui risque fort de se faire à nouveau confirmer comme le patient désigné.

3) **Le paradoxe**

Travaillant il y a quelques temps sur la notion d'accompagnement (l'éducateur accompagnateur) je suis tombé sur un article écrit par Guy Ausloos en 1984. Cet article s'intitulait "L'approche systémique de l'adolescent en institution".

Une phrase m'a quelque peu ébranlé et je vous la livre:

"L'institution met en place un joli paradoxe: elle prend encharge l'enfant parce qu'implicitement, les parents sont incapables, puis elle demande aux parents de travailler avec elle.
Ce qui est un signe d'incapacité de sa part, de demander la collaboration d'incapables".

Quand on sait que la compétence parentale se mesure aux yeux des parents par le résultat obtenu, donc par le devenir de leur enfant. Quand on sait de plus que nous sommes des services de "bout de ligne" où l'enfant "aboutit" après que toutes les autres tentatives ont échoué, il me semble que les parents doivent se sentir très incompétents.

Ainsi, faire appel à la collaboration de ces parents ou avec ces parents me suggère dans ce raisonnement un sentiment profond d'incapacité et cela me dérange énormément.

4) **Le sens caché**

Enfin, cherchant dans le dictionnaire la définition du mot "collaborer", j'ai trouvé en première ligne la définition que je vous ai livrée tout à l'heure: mais continuant ma lecture je trouve ceci:

"*collaborer avec l'ennemi: lui apporter son soutien*"

et là un lien se fait, j'ai connu la guerre 40-45 en Belgique étant enfant, notre pays fut occupé par les Allemands durant la plus grande partie de cette guerre et il y avait ces fameux "collaborateurs" que nous détestions et craignions en même temps. Vite au dictionnaire, que dit-il concernant le mot

collaborateur: "Personne qui travaille avec quelqu'un d'autre à une entreprise commune. Personne qui collabore avec ennemi occupant le territoire national."

"Voilà qui explique la **résistance** à la notion de **collaboration**" me souligne alors un collègue de travail!

Et tout à coup, une association, un fantasme surgit, un mot se transforme et je lis:

"Collaborateur: personne qui collabore avec un ennemi occupant le territoire familial".

5. L'alternative

Si collaborer peut vouloir dire ou induit "occuper le même territoire", il y a certainement un autre terme à trouver qui signifiera beaucoup plus clairement, avec moins d'ambiguïté aux parents que mon intention n'est pas et surtout pas d'occuper leur territoire (le territoire familial). C'est en cherchant cette "nouvelle notion" que je me suis souvenu d'un bon ami belge qui nous avait fait part un jour d'un commentaire très intéressant:

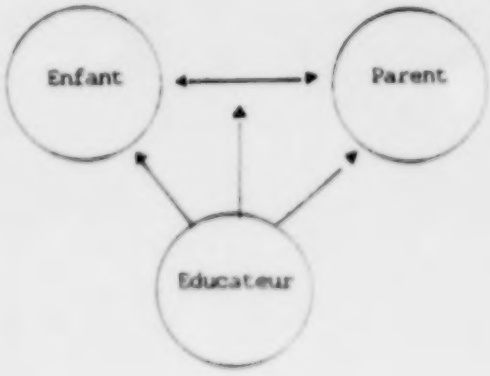
> *" En fait, contrairement à la collaboration qui sous-tend l'élaboration d'un minimum de règles communes de fonctionnement, la complémentarité permet à chacune des parties de rester ce qu'elles sont. Ainsi, au lieu d'avoir à partager un territoire commun, la complémentarité permet à chacun de définir sa place, son rôle et ses limites.*
> *Ce faisant, l'institution oblige donc les autres parties impliquées à jouer le rôle qui leur revient" (Christian Thirry).*

Merci Christian, tu arrives bien à point car tu me donnes ainsi accès à une nouvelle notion avec laquelle je me sens beaucoup plus à l'aise "la complémentarité" car ceci me permet d'éviter de devoir définir une fois pour toutes ma position et mes attentes face aux parents et me laisse le champ ouvert à définir mon niveau d'intervention, ma contribution et celle des parents en fonction de chaque nouvelle famille avec qui j'amorce une nouvelle démarche sans me sentir occuper un territoire dans lequel, de fait, je n'ai rien à faire. Et cette nouvelle notion me permet également de vous librer l'alternative qui semble mieux correspondre au contexte actuel.

Lorsque je constate que notre clientèle est de plus en plus composée d'enfants aux prises avec des pathologies sévères telles que des carences affectives importantes ou des "états limites" et que de plus je constate chez les parents des troubles de la personnalité et de la relation très profonds, et que ces troubles expliquent, du moins en partie, les difficultés de leurs enfants: je ne peux faire autrement que de me dire qu'il me faut travailler autant, sinon plus, sur d'une part les fonctions parentales et d'autre part sur la relation parents/enfants.

Ceci me permet dès lors de vous proposer un schéma différent que celui de tout à l'heure.

Tableau 2.



Nous obtenons ainsi, non plus une cible unique d'intervention (l'enfant) mais bien trois (le parent, l'enfant, la relation parent/enfant).

Le puriste me diront en voyant ce schéma que les flèches partant de l'éducateur devraient aller dans les deux sens. Bien sûr, la "deuxième cybernétique" et vous avez tout-à-fait raison. Par contre, mon propos n'était pas de parler nécessairement systémique mais bien en fait ici de montrer qu'avant d'être un collaborateur, un parent doit pouvoir recevoir de l'aide en plus de pouvoir s'installer nous et lui en relation de complémentarité sachant bien entendu qu'ainsi nous venons de former un nouveau système.

CONCLUSION

Sachant que les parents comme individus, comme couple et dans leur dimension familiale auront sans doute besoin d'aide spécifique, tout comme l'enfant en plus de notre aide aura lui aussi sans doute besoin d'autres apports d'autres organismes ou d'autres spécialistes: c'est dès lors à cet ensemble constitué par les divers acteurs que l'on pourrait associer le plus facilement la notion de collaboration et celle de concertation.

Tandis que les notions de complémentarité et de négociation pourraient davantage définir le niveau de relation qui pourrait s'établir entre les parents et les éducateurs.

Je n'exclus pas cependant la notion de collaboration en regard des parents. Mais alors faudrait-il sans doute la définir dans des champs d'intervention très spécifiques comme par exemple: venez nous aider à faire faire les devoirs aux enfants (et au vôtre), venez nous aider à organiser des activités, des fêtes, des sorties, à ramasser de l'argent, à planifier l'été, à redécorer l'unité, dans des sorties, etc... etc...: nous serons donc associés. Serait-ce là le bon niveau normalisant?

COMMUNICATION PAR AFFICHAGE

LE COMPORTEMENT DES DECROCHEURS: PORTE D'ENTREE À LA PREVENTION

(ATELIER 17)

Yvon Picard, psychoéducateur,
Polyvalente St-Jérôme

INTRODUCTION

Dans le but de déterminer de quelle façon le comportement de l'élève peut être associé à ses probabilités d'abondon scolaire, nous avons demandé à 588 élèves de secondaire II de remplir un questionnaire de dépistage du décrochage (Prévention de l'Abandon Scolaire) (Lavoie, 1983) afin de les classer dans chaque groupe-tuteur, selon trois catégories de probabilités de décrochage soit les faibles, les moyens et les forts. Pour chacun des groupes-tuteur, un échantillonnage au hasard a été évalués par leur enseignant-tuteur à l'aide de la version française de Revised Behavior Problem Checklist (Quay, 1987) qui a été construit en partie pour évaluer les désordres de la conduite dans les milieux scolaires selon six échelles différentes.

Les résultats préliminaires démontrent que les garçons présentent des probabilités de décrochage plus élevées que les filles ainsi que plus de problèmes de comportement que ces dernières particulièrement sur les échelles de troubles du comportement, problèmes d'attention-immaturité et activité motrice. Les élèves présentant des probabilités de décrochage fortes démontrent plus de problèmes de comportement que les élèves présentant des probabilités moyennes et/ou faibles. De plus, tout en ayant contrôlé le sexe des sujets, le prestige occupationnel des parents ainsi que leur degré de scolarité, les résultats démontrent que les probabilités de décrochage prédisent la présence de problèmes du comportement chez les élèves.

Dans une optique de prévention précoce du décrochage, le constat soulevé ici nous oblige à repenser les programmes de prévention du décrochage généralement offerts. Habituellement orientés vers le renforcissement des apprentissages académiques ou vers le développement de ressources parallèles à l'école, ces programmes ne laissent donc que très peu de place à l'accompagnement de l'élève dans sa dimension comportementale dans le cadre normalisant qu'est la classe régulière. Une réflexion sur nos pratiques individuelles et collectives d'accompagnement de l'élève est donc à faire.

Buts et Objectifs

Le but de cette étude est de vérifier la relation de comorbidité possible entre l'apparition de problèmes de comportement et les probabilités d'abandon scolaire.

Hypothèses:

1. Les garçons présenteront plus de probabilités de décrochage élevées que les filles.

2. Les garçons démontreront plus de problèmes de comportement que les filles.

3. Le groupe d'élèves présentant de fortes probabilités de décrochage démontreront plus de problèmes de comportement que les groupes d'élèves présentant des probabilités moyennnes ou faibles.
4. Plus le probabilités de décrochage d'un élèves sont élevées, plus les probabilités qu'il présente des problèmes de comportement sont élevées et ce indépendemment du sexe des sujets, du prestige occupationnel des parents et que leur degré de scolarité.

METHODOLOGIE

Sujets

Les 176 sujets (94 garçons, 82 filles) de cette recherche sont tous de niveau secondaire II du secteur régulier et proviennent de deux écoles secondaires de la Commission scolaire de St-Jérôme. Les sujets ont été choisis au hasard parmi une population originale de 588 élèves de secondaire II.

Procédure

La population totale des élèves de secondaire II (n=588) a été sollicitée, par l'entremise des tuteurs respectifs de chacun d'entre eux afin de répondre volontairement à une auto-évaluation de leur intérêt face à l'école par le biais du questionnaire Prévention de l'Abandon Scolaire (Lavoie, 1983). Du nombre total des élèves, certain nombre n'ont pu être considérés pour faire partie de notre recherche en raison de leur départ de l'école (n=14) ou de certaines erreurs commises dans les feuilles réponses (n=49).

Les élèves éligibles (n=519) ont été répartis dans chaque groupe-tuteur en trois catégories distinctes selon leurs probabilités de décrochage respectif au P.A.S. soient les faibles (0 à 49, n=326), les moyens (50 à 69, n=78) et les forts (70 à 100, n=115). Etant donné le peu de ressources financières disponibles pour l'évaluation du comportement des élèves au Revised Behavior Problem Checklist (Quay,1987), nous avons procédé dans chaque groupe-tuteur à un échantillonnage afin que chaque tuteur puisse évaluer ses élèves dont il a une bonne connaissance et ce dans un minimum de temps. Les tuteurs ont donc eu à évaluer un maximum de trois élèves par catégorie pour un maximum de 9 pour son groupe-tuteur.

Mesure

Le questionnaire Prévention de l'Abandon Scolaire (Lavoie, 1983) mis au point dans le but d'identifier les élèves en voie de décrochage scolaire, contient 71, questions et explore les dimensions scolaire, personnelle et familiale qui ont une influence sur l'intention de l'élève de quitter l'école avant l'obtention de son diplôme de programme d'étude. Lorsque l'élève avant l'obtention de son diplôme de programme d'étude. Lorsque l'élève cote au centile 70 ou plus pour l'ensemble de son test, c'est qu'il vit un ensemble de difficultés pouvant sérieusement entraver sa persévérance scolaire. Cet outil permet de prédire jusqu'à 80% des élèves en voie de décrocher (Laliberté, L., Lavoie, M., Garneau, E., 1981).

La version française du Revised Behavior Problem Checklist (Quay, H. & Peterson, D.R., 1987), construit en partie dans le but de dépister les désordre de la conduite dans les milieux scolaires, vise à évaluer le comportement des élèves par le biais des personnes présentes dans leur entourage en leur demandant de préciser sur 77 énoncés s'il n'y a pas présence de problèmes chez l'élève pour l'énoncé mentionné (encercler le 0), s'il y a léger problème (1) ou s'il y a réel problème (2). Cet outil permet d'évaluer les élèves ciblés sur quatre échelles de comportement principaux (troubles du comportement, délinquance sociale, problèmes d'attention-immaturité, anxiété-retrait ainsi que sur deux échelles avec moins d'énoncés (comportements psychotiques, activité motrice).

Un troisième questionnaire de renseignements généraux nous permettait également d'obtenir des informations objectives sur les conditions sociales de son milieu de vie (l'école qu'il fréquente, la ville où il demeure, le type d'emploi respectif de ses parents ainsi que leur degré de scolarité respectif).

tableau 1
Probabilités de décrochage selon le sexe

		x	2 tail prob.
garcons	n=94	59.70	
filles	n=82	50.18	0.016 *

* significatif à 0.05

tableau 2
Résultats aux échelles du R.B.P.C selon le sexe

échelles R.B.P.C.	garçons	filles	2 tail prob.
troubles comportement	4.48	2.17	0.016 *
délinquance sociale	2.15	1.33	0.135
attention-immaturité	6.03	3.00	0.001 *
anxiété-retrait	3.57	3.50	0.901
comportement psychotique	0.44	0.16	0.133
activité motrice	1.18	0.46	0.006 *

* significatif à 0.05

tableau 3

Comparaison inter-groupe sur echelles du R.B.P.C.

troubles comportement

X	grp.	fa. m. fi.
1.22	faible	
3.19	moyen	
6.00	fort	*

délinquance sociale

X	grp.	fa. m. fi.
0.52	faible	
1.56	moyen	
3.32	fort	* *

attention-immaturité

X	grp.	fa. m. fi.
1.34	faible	
4.69	moyen	*
8.17	fort	* *

anxiété-retrait

X	grp.	fa. m. fi.
2.26	faible	
2.92	moyen	
5.49	fort	* *

comportement psychotique et activité motrice

Aucun groupe significativement différent à 0.05

* groupes significativement différents à 0.05

tableau 4

prédictions problèmes de comportement selon probabilités de décrochage (sexe, prestige occupationnel et scolarité des parents contrôlés)

echelles au R.B.P.C.	mult R.	sign. F.	
troubles du comportement	0.34	0.001	*
délinquance sociale	0.32	0.002	*
attention-immaturité	0.56	0.000	*
anxiété-retrait	0.32	0.002	*
comportements psychotiques	0.21	0.140	
activité motrice	0.20	0.180	

* significatif à 0.05

Discussion

La littérature fait souvent mention que les faibles résultats scolaires et le comportement de l'élève sont les facteurs importants associés au décrochage. Certains auteurs vont même jusqu'à affirmer que le comportement (les troubles du comportement en l'occurence) est le plus déterminant des deux. Les résultats préliminaires de notre étude semblent confirmer la relation qui existerait entre le comportement et le décrochage. Toutefois, l'ajout d'une mesure comportementale (R.B.P.C) à l'auto-évaluation des probabilités de décrochage (P.A.S.) vient préciser l'éventail des comportements cités dans la littérature. Des vagues mentions de niveaux différents d'agressivité et de non-conformisme des décrocheurs au secondaire reconnus par les différents auteurs, on en vient à identifier quatre échelles de comportement sur lesquelles les élèves ayant des probabilités de décrochage fortes se démarquent par rapport aux élèves ayant des probabilités moyennes et/ou faibles (tableau 3). Ils ont ainsi plus tendance à présenter des problèmes de comportement.

De plus, si les résultats nous démontrent clairement que les garçons ont plus tendance à décrocher que les filles (tableau 1), il est intéressant de constater qu'au plan comportemental, c'est à l'échelle des problèmes d'attention et d'immaturité qu'ils se démarquent le plus. Laissant ainsi les troubles du comportement en troisième place derrière les problèmes d'activité motrice (tableau 2).

Le tableau 4 nous permet de voir que l'outil de dépistage Prévention de l'Abandon Scolaire (Lavoir, 1983) qui permet d'identifier 85% des décrocheurs potentiels d'une population donnée, facilite également la prévision de 32% à 56% des problèmes de comportement chez les élèves évalués et ce indépendemment du sexe de l'élève, du prestige occupationnel des parents et de leur degré de scolarité. Il s'agit donc là d'une combinaison intéressante d'outil pour mettre en place des moyens d'intervention mieux adaptés aux différentes facettes du décrochage.

CONCLUSION

Ces résultats nous semblent tout ce qu'il y a de plus pertinents en ce qui a trait à la recherche de moyens pour diminuer le taux de décrochage. En effet, il devient évident que non seulement nous pouvons nous fier au probabilités de décrochage pour identifier les décrocheurs potentiels, mais également pour investiguer les différents types de comportement qu'ils peuvent présenter. Il serait ainsi plus facile d'adapter nos interventions en fonction des vrais besoins de l'élève.

Ces résultats nous invitent aussi à investiguer davantage les différences sexuelles chez les décrocheurs. En effet, alors que les garçons présentent majoritairement des troubles d'attention et d'immaturité, des troubles du comportement et ensuite des troubles d'anxiété-retrait, les filles se caractérisent tout d'abord par de l'anxiété-retrait, des problèmes d'attention-immaturité, pour suivre avec les troubles du comportement. Ces différences peuvent influencer le type de moyen de support que l'école pourra offrir à l'élève concerné.

La clientèle régulière de laquelle sont tirés ces résultats devrait également amener les milieux scolaires à s'interroger sur la pertinence de chercher à développer de nouvelles structures parallèles pouvant éventuellement accueillir la clientèle des décrocheurs plutôt que de chercher de nouvelles façon d'aider les décrocheurs potentiels en classe. Les élèves évalués dans cette recherche n'ont en général accumulé aucun retard académique et n'ont jamais été signalés comme ayant besoin d'un support particulier à l'école. Nous croyons qu'un investissement plus massif dans la formation des intervenants de première ligne c.i.e. les enseignants, permettrait de diminuer les frais de gestion de cette problématique et favoriser une diminution distincte de certains types de décrochage. Cette formation devrait être centrée sur les problèmes de comportement habituellement observés chez les élèves du secondaire ainsi que sur les moyens d'intervention actuellement disponibles dans la littérature. Aurons-nous cependant le courage.

CONFERENCE DE CLOTURE

Daniel Pelletier
Professeur, Université du Québec, Hull

L'avenir de la psychoéducation:

faut-il élargir ou approfondir notre pratique?

La première chose qui me frappe, au terme de ce colloque, c'est le dynamisme et la vitalité dont les différentes communications rendent témoignage. En effet, j'ai été à même de constater que les psychoéducatrices et les psychéducateurs sont présentement activement engagés dans des champs de pratique aussi diversifiés que prometteurs. Cet élargissement du mandat traditionnel de notre profession est certes garant de son renouvellement.

Je dois avouer qu'en tant que conférencier de clôture issu des milieux universitaires, je me préparais à faire les recommandations habituelles relatives à la nécessité de la rigueur, tant au plan de la conception des interventions qu'à celui de leur évaluation. Permettez-moi de vous dire que j'ai été pris de court. Les présentations auxquelles j'ai pu assister manifestaient toutes une sensibilité accrue à l'importance de ne pas réinventer la roue à chaque fois, en tirant profit des travaux de recherche déjà publiés et en tentant d'introduire plus de rigueur dans la planification et l'évaluation de l'intervention.

J'y ai vu des intervenants qui mesuraient l'efficacité de leurs divers programmes à l'aide de mesures empiriques et de tests statistiques, alors que d'autres rapportaient ou présentaient les témoignages de personnes dont la vie avait été transformée en partie grâce aux interventions. Dans un des ateliers en particulier, une intervenante s'excusait presque de n'avoir pas de données empiriques à présenter en qualifiant son travail de "petite recherche". Toutefois, les témoignages des personnes ayant bénéficié des services de cette intervenante étaient aussi bouleversants que convaincants, et ils laissaient peu de doute quant à l'effet positif que le programme décrit avait eu sur eux.

Dans cette perspective, il ne faut pas oublier que les recherches rigoureuses sur les effets des interventions servent entre autres à vérifier si les résultats positifs obtenus peuvent être généralisés à d'autres personnes. Ceci ne diminue en rien la qualité des interventions qui ont un effet positif sans que la généralisation de cet effet soit possible ou même à la rigueur souhaitable.

Je dois cependant souligner que l'élargissement des champs de pratique évoqué plus tôt, malgré tout le dynamisme qui y est associé, ne semble être qu'horizontal. En effet, la majorité des présentations font largement état de

l'implication et de la pertinence de la psychoéducation dans de nouveaux milieux, ou auprès de nouvelles populations, sans faire mention du renouvellement de la pratique psychoéducative (un examen rapide du programme suffira rapidement à vous en convaincre) dans ce qu'elle a de plus fondamental: la relation d'aide au quotidien à travers le vécu partagé.

Je n'ai aucune inquiétude au sujet du développement horizontal de notre profession, ne serait-ce qu'en raison de la floraison de nouvelles expériences rapportées ici. Par contre, l'approfondissement des dimensions thérapeutiques du vécu partagé, que je situerais sur un axe de développement vertical, semble toujours être le parent pauvre de nos préoccupations de recherche et de renouvellements contemporains, alors que plusieurs travaux sont actuellement centrés sur cette même problématique, mais presque exclusivement auprès des parents.

En effet, de nombreux chercheurs s'intéressent actuellement aux familles dysfonctionnelles et tentent de mettre sur pied des programmes d'entrainement aux habiletés parentales destinés à mieux outiller les mères ou les pères qui éprouvent des difficultés avec leurs enfants. La plupart de ces programmes reposent sur un postulat très simple issu de recherches sur les caractéristiques qui distinguent les milieux familiaux des enfants à risque et non à risque: une éducation réussie ne requiert qu'un peu d'amour, un peu de discipline, et un peu de stabilité.

Les programmes d'entrainement aux habiletés parentales ont généralement des objectifs qui gravitent autour de ces trois pôles. Par contre, dans la majorité des programmes de formation destinés aux futurs intervenants, on s'empressera bien rapidement de vous convaincre que le développement de ces habiletés est sans doute nécessaire pour les parents, mais qu'il est nettement insuffisant (ou même à la rigueur néfaste) pour de futurs professionnels, et qu'il faut en faire beaucoup plus, ou encore faire autre chose, sans que les paramètres de ces nouveautés soient très bien définis.

Je ne peux m'empêcher ici de faire un lien entre la pratique professionnelle et mon expérience de parent. Il m'arrive régulièrement d'avoir à rester seul à la maison avec mes trois jeunes enfants lorsque ma conjointe est au travail. J'estime avoir connu une journée exceptionnelle, lorsque le soir venu, nos trois filles sont endormies, que la vaisselle est lavée et rangée, que j'ai retrouvé les souliers et les bas de tout le monde, et tout ça avant que mon épouse soit rentrée. Et permettez-moi de vous affirmer que je n'éprouve pas qu'un vague soulagement dans ces circonstances, mais bien une authentique satisfaction teintée de fierté.

Pourquoi les intervenants du quotidien impliqués dans le vécu partagé de personnes ayant des difficultés au plan de l'adaptation sociale et personnelle doivent-ils en faire tellement plus pour avoir le droit de se sentir satisfaits de leur travail? Comment transmettre à ces intervenants l'enthousiasme, les connaissances et les attitudes requises pour qu'ils renouvellent leur pratique à la verticale dans le cadre du vécu partagé sans pour autant les forcer à mettre sur pied un nouveau projet ou une nouvelle ressource de type horizontal?

A cet égard, je m'en voudrais de ne pas moi aussi faire référence au rapport Bouchard. Toutes les propositions (en majorité "horizontales") qui y sont contenues contribueront certes à façonner un Québec "fou de ses enfants", par contre, prenons-garde à ne pas rendre nos intervenants fous pour y parvenir...Comment pourront-ils eux aussi intégrer un peu d'amour, de discipline et de stabilité dans leur travail quotidien tout en maintenant leur statut de professionnels? Comment enrichir leur pratique sans les forcer à la redéfinir en entier en fonction de la ronde incessante de nouveaux lieux et modèles d'intervention auxquels nous sommes sans cesse confrontés? A ma connaissance, ces questions sont toujours sans réponse.

Notre expansion horizontale est certes intéressante, mais elle ne s'accompagne pas d'un approfondissement de l'acte professionnel spécifique des psychoéducatrices et des psychoéducateurs dans le cadre du vécu partagé. Nous risquons donc de plus en plus de voir notre expertise définie sous le vocable omnibus d'agents de relations humaines, au moment même où aucun autre programme universitaire ne semble vouloir revendiquer la formation de professionnels spécialisés dans l'accompagnement <u>quotidien</u> des personnes en difficulté.

Il est évident que l'avenir de la psychoéducation passe par l'instauration d'un certain équilibre entre les efforts de recherche, l'orientation de la formation et les exigences de la pratique, dans la mesure où on y prend en compte simultanément les dimensions verticale et horizontale du développement de notre profession. Ceci constitue sans doute le prochain défi d'envergure qui nous attend, et auquel l'Association devrait activement nous convier.

ANNEXE 1

CONGRES APEQ 1992

"LA PERSONNE ET SON ENVIRONNEMENT AU COEUR DE L'ACTION EDUCATIVE"

PROGRAMME PAR SOUS-THEMES
HORAIRE

La personne avec de multiples problèmes

JEUDI, le 2 avril

ATELIER 1. "Alcoolisme et toxicomanie chez les jeunes de la région de Montréal: une expérience de prévention primaire".

Conférencier : Pierre Brisson, conseiller en prévention et chargé de cours aux Universités de Montréal et de Sherbrooke.

ATELIER 2. "Problèmes multiples: solutions multiples dans un contexte de bureau privé ou dans un organisme communautaire".

Conférenciers: Jean McComber, psychoéducateur,
Gérald Mongeau, psychoéducateur.

ATELIER 3. "La personne séropositive (VIH) ou atteinte de sida: un défi d'intervention éducative".

Conférencier : Dr. Jean Robert, Chef du Département de santé communautaire de l'hôpital Saint-Luc.

ATELIER 4. "La personne aux prises avec des problèmes de santé mentale: de la réinsertion géographique à la réinsertion sociale".

Conférenciers(ères): France Aubut et Séfora Rufino Batista du Centre de soir Denise Massé et Mathieu Harvey du Centre Hospitalier de Lanaudière.

VENDREDI, le 3 avril

ATELIER 5. "Mort, pertes et transition".

Conférencier : Gilles Deslauriers, psychoéducateur et thérapeute du deuil.

ATELIER 6. "Intervenir sur la condition des femmes en difficulté".

Conférencière: France Labelle, psychoéducatrice, Maison de L'Ancre.

ATELIER 7. "La protection de la jeunesse à l'heure de la réforme des Services de santé et des services sociaux: un mythe?"

Conférencier : Claude Bilodeau, directeur de la protection de la jeunesse, Centre de services sociaux du Montréal métropolitain.

ATELIER 8. "L'intervention auprès des jeunes mères en difficulté".

Conférencières: Micheline Vallières-Joly, directrice des Services professionnelles,
Danielle Mercier, chef des Services de réadaptation,
Centre Rosalie-Jetté.

ATELIER 9. "L'itinérance chez les jeunes 15-30 ans".

Conférenciers(ères): Lise Jean, directrice,
Manon Lemay, intervenante,
Denis Caron, psychoéducateur,
Refuge des jeunes.

<u>La personne violente et la personne violentée</u>

JEUDI, le 2 avril

ATELIER 10. "Etre intervenant auprès de jeunes violents".

Conférencier(ères) : Lucie Bertrand, directrice des Services professionnels,
Claude Halley, intervenant en foyer de groupe,
Centre La Cité des Prairies,
Mario Perland, intervenant auprès de familles,
Carrefour des jeunes de Montréal.

ATELIER 11. "Une nouvelle forme d'intervention auprès d'adolescentes qui se prostituent".

Conférencières : Elizabeth Lajoie, chef d'unité de réadaptation,
Gilles Therrien, éducateur, Maison Notre-Dame de Laval.

ATELIER 12. "La crise apprivoisée: l'enfant moins déraciné".

Conférencier(ères) : Gaston Joly, psychoéducateur,
Denise Sauriol, Centre Marie-Vincent.

ATELIER 13. "La violence: aggravation du phénomène ou plus grande conscience de la gravité?".

Conférenciers : Alain St-Germain, chef de police CUM,
Gilles Beaulieu, directeur des Services de réadaptation du Mont St-Antoine,
Jean Trépanier, Ph.D., criminologie, Université de Montréal.

ATELIER 14. "La famille maltraitante: un système d'intervention auprès d'un système familial en déséquilibre."

Conférencier : Carl Lacharité, professeur,
Université du Québec à Trois-Rivières, et une Equipe de collaborateurs.

VENDREDI, le 3 avril

ATELIER 15. "La violence chez les jeunes: nouvelles manifestations, nouvelles approches".

Conférenciers: Pierre Marrotte, sergent détective de la CUM, (phénomènes-de gang)
Yves Boisvert, psychoéducateur, (agresseurs sexuels).

ATELIER 16. "La concertation pour prévenir la violence dans une école secondaire, est-ce possible? Le Projet MICIVES".

Conférenciers: une équipe de l'école Brosseau de Brossard,
Gérard Tricoche, directeur de l'école,
Ginette Clouâtre, infirmière,
Raymond Frappier, psycho-éducateur,
Stéphane Rousseau, travailleur social,
Christiane P. Lapalme, enseignante,
François Desgroseillers, animateur de pastorale,
Ginette Dupuis, surveillante, ainsi qu'un parent.

ATELIER 17. "La prévention de la violence par la médiation familiale lors des processus de séparation et de divorce".

Conférencier : Claude Parizeau, psychoéducateur,
spécialiste en médiation familiale.

"En milieu carcéral, est-ce possible pour un homme auteur de violence de devenir ou de redevenir un conjoint ou un père capable de prendre soin?".

Conférencière: Josée Brunelle, psychoéducatrice aux
Services correctionnels du Canada.

ATELIER 18. "L'être qui s'adonne à l'abus sexuel: sens du symptôme et pistes pour le traitement".

Conférencier : Hubert Van Gijseghem, professeur à l'Ecole de psychoéducation,
Université de Montréal.

ATELIER 19. "Caractéristiques associées à la présence d'idéation et de comportements suicidaires".

Conférencière: Jocelyne Pronovost, professeure,
Université du Québec à Trois-Rivières.

ATELIER 20. "Un modèle écologique d'i ervention en milieu scolaire".

Conférencier : Laurier Fortin, directeur du Département de psychoéducation,
Université de Sherbrooke,
André Noël, conseiller pédagogique,
Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke.

ATELIER 21. "La prévention de la violence par la stimulation des compétences parentales des parents de jeunes garçons à risque de violence".

Conférencier : Raymond Labelle, psychoéducateur,
Centre Dominique-Savio-Mainbourg.

ATELIER 22. "Il est trop violent, ce n'est pas un cas pour nous", ou, les conditions nécessaires pour faire face aux nouvelles formes de violence en milieu de réadaptation".

Conférenciers: Marc LeBlanc et Jacques Dionne,
professeurs, Ecole de psychoéducation,
Université de Montréal.

La personne provenant de minorités ethniques

JEUDI, le 2 avril

ATELIER 23. " Une expérience de réadaptation avec une clientèle autochtone".

Conférenciers: Mario Gauvin, psychoéducateur, Commission de la Protection des droits de la jeunesse à Kuujjuarapik,
Pierre Portelance, psychoéducateur,
Centre d'Orientation l'Etape de Val d'Or.

VENDREDI, le 3 avril

ATELIER 24a. "L'intervention interculturelle: un thème à la mode ou une nouvelle réalité pour l'éducateur".

" la multiethnicité et les centres de réadaptation"

Conférenciers : Michel Doray, consultant à la direction des Services professionnels du Mont St-Antoine,
Suzanne Lepage, coordonnatrice, aux Services à la clientèle du Centre Rose-Virginie-Pelletier.

"la multiethnicité et le milieu scolaire".

Conférenciers : Denis Leclerc, psychoéducateur, Ecole Emile Legault Commission scolaire Ste-Croix,
Marie-France Groulx, psychoéducatrice,
Ecole Jean-Grou de la CECM.

ATELIER 24b. "la multiethnicité et le milieu communautaire".

Conférencier : Serge Bouchereau, intervenant communautaires dans le Nord-est de Montréal.

ATELIER 24b. " La multiethnicité et les milieux d'intervention: synthèse et pistes de réflexion".

Conférencier : Maurice Chalom, responsable des relations entre les Communautés ethniques et la police de la C.U.M.

ATELIER 25. "L'intervention psychoéducative en milieu scolaire: intervenir sur l'individu ou sur le système?".

Conférenciers : Denis Leclerc, psychoéducateur, école secondaire Emile Legault, Commission scolaire Ste-Croix,
Michel Janoss, psychoéducateur, école Paul Gérin-Lajoie, Commission scolaire Ste-Croix.

ATELIER 26. "Une formation à l'intervention interculturelle".

Conférencier : Philippe Turcotte, responsable du Groupe Action jeunesse, Collège Marie-Victorin.

La personne handicapée intellectuelle

JEUDI, le 2 avril

ATELIER 27. "L'appropriation dans un contexte d'intervention psychoéducative".

Conférencier : Alain Sauvé, psychoéducateur, chef de Services, La Maisonnée Lanaudière.

ATELIER 28. "Le développement des capacités parentales chez la mère déficiente".

Conférencière : Diane Gagnon, psychoéducatrice, Centre Rosalie-Jetté.

ATELIER 29. "Du Centre de Jour à la communauté".

Conférencier : Michel Jetté, conseiller aux programmes,
Francine Depelteau, agente de relations humaines,
Centre d'accueil Charleroi-Boyer.

VENDREDI, le 3 avril

ATELIER 30. "La thérapie de la réalité et la déficience intellectuelle".

Conférencier : Alain Germain, coordonnateur des programmes,
Centres Marronniers.

ATELIER 31. "L'intégration à l'emploi pour les personnes vivant avec une déficience sur le plan intellectuel: mythe ou réalité?"

Conférencières: Marie-Josée Boivin, psychoéducatrice,
Chantale Quimper, psychoéducatrice,
Christiane Trépanier, psychoéducatrice,
Centre d'accueil La Ruche

ATELIER 32. "Les droits et la qualité de vie dans l'intervention quotidienne auprès des personnes ayant un déficience intellectuelle".

Conférenciers: Gilles Cloutier, psychoéducateur, Centre Norval,
Lucien Labbé, coordonnateur clinique,
Denise Fraser, conseillère clinique,
le Contrefort.

ATELIER 33. "Evolution et perspectives en terme d'interventions auprès de la clientèle en déficience mentale".

Conférenciers: Michel Lalonde, directeur des Services professionnels,
Ronald Duclos, directeur de zone, le Contrefort,
Roger Larin, directeur des Services professionnels et de réadaptation, Centre d'accueil Savoie.

Jeunes Professionnel(elle)s

JEUDI, le 2 avril

"Les jeunes professionnels: une force isolée, une affaire classée?".

Responsable : Andrée Fontaine, jeune psychoéducatrice
et quelques panélistes d'une autre génération.

La personne âgée

JEUDI, le 2 avril

ATELIER 34. "Je n'en pouvais plus... je l'ai placé!".

Conférencières: Nathalie Côté, intervenante, Centre d'accueil Providence Auclair et Dorchester,
Francine Béchard, directrice et consultante, Services de formation et de consultation en gérontologie.

VENDREDI, le 3 avril

ATELIER 35a. "Psychoéducateurs(trices) intervenant auprès des personnes âgées, qui sommes-nous, que faisons-nous, quels défis s'offrent à nous?"
Conférencière : Francine Béchard, directrice et consultante, Services de consultation et de formation en Gérontologie.

ATELIER 35b "Personne âgée" (suite)

ATELIER 36. "L'intervention auprès des personnes âgées: un monde à découvrir".

Conférenciers(ères): Daniel Chartrand, chef d'unités spécifiques, Centre d'accueil Yvon Brunet,
Sylvie Gaudet, intervenante, Centre d'accueil Armand Lavergne,
Nathalie Leduc, chef d'unité et responsable des Services gérontologiques, Centre d'accueil René-Lévesque,
Francine Béchard, consultante.

Collaboration Educateur(s)-----Parent(s)

JEUDI, le 2 avril

ATELIER 37. "La collaboration Educateur--Parent: une nouvelle panacée à l'action éducative spécialisée; un envahissement du champ des Travailleurs sociaux professionnels (TSP): une prise de conscience de la logique inhérente à l'action éducative?"

Conférencier : Gilles Gendreau, professeur émérite, Université de Montréal

"La collaboration Educateur---Parent, ou la guerre des modèles".

Conférencier : François Belpaire, Ph.D., Centre d'accueil Boisjoly, Ste-Hyacinthe.

"Des parents parlent aux éducateurs de cette collaboration".

ATELIER 38. "La supervision professionnelle et son application à la pratique de la collaboration avec les parents.

Conférenciers: Daniel Pelletier et Marcel Rencu, Ph.D., professeurs, Université du Québec à Hull.

VENDREDI, le 3 avril

ATELIER 39a. "La collaboration Educateur<-->Parent en centre d'accueil.

"La collaboration E----P. en Centre d'accueil: quelques expériences du Centre d'Accueil des Quatre-Vents"

Conférencier : Jean-Pierre Cormier (D.S.P.R., Quatre-Vents).

"Les rencontres formelles de planification de l'action éducative: parents-jeunes-professionnels".

Conférencier : Gaétan Thibeaudeau, coordonnateur, Quatre-Vents.

"Educateur chez les parents: expériences d'éducatrices et d'éducateurs".

Conférencière: Martine Harvey, coordonnatrice de la recherche-action, Quatre-Vents.

"La collaboration E---P. en vue de l'insertion sociale: ça commence à la pré-admission".

Conférencier : Jean Dolbec, responsable à l'externe de l'insertion sociale.

ATELIER 39b. "La collaboration E---P. en centre d'accueil (suites)"

"Les acteurs de la collaboration E---P: quelques données sur ces parents? Que pensent-ils du travail des éducateurs? Quelles sont leurs attentes? Comment les jeunes voient-ils cette collaboration? Comment des éducateurs vivent-ils cette démarche?".

Conférencière: Suzanne Lepage, Centre d'accueil Rose-Virginie-Pelletier.

"La collaboration E---P: une action complémentaire".

Conférencier : Jacques Mercier, DSP Centre La Clairière.

"La réconciliation jeunes-parents est essentielle même pour ceux qui se montrent les plus endurcis".

Conférencière: Lucie Bertrand, DSP, Centre La Cité des Prairies.

ATELIER 40. "La collaboration E---P en prévention"

"Expériences de collaboration E---P dans le cadre de CLSC".

Conférencière: Hélène Cloutier, consultante, Centre de psychoéducation du Québec et une équipe d'intervenants(es) en CLSC.

"Expérience de collaboration E---P à propos d'enfants de 0-6 ans".

Conférenciers: une équipe du Centre Dominique- Savio-Mainbourg.

"Une expérience de collaboration E---P, alors que parents et enfants sont en train de vivre une séparation (divorce)".

Conférencière: France St-Amour, intervenante, Le Mitoyen.

ANNEXE 2

Conférence de presse
le 2 avril 1992

**Prise de position de l'A.P.E.Q.
face à la réforme des services de la santé
et des services sociaux du Québec**

Le gouvernement du Québec a amorcé une réforme du système de santé et de services sociaux afin d'améliorer la qualité des services offerts aux personnes et de rationaliser les coûts d'un système de services dans lequel nous investissons collectivement des sommes très importantes. Nous pouvons observer que l'on consacre actuellement beaucoup d'énergies à réaménager les structures opérationnelles de ces services (regroupement d'organismes, élection de nouveaux conseils d'administration, rencontres d'administrateurs et de directeurs pour établir des plans régionaux d'organisation des services).

Parallèlement à ce mouvement, notre système d'éducation est en crise et les symptômes de malaise se multiplient; violence dans les écoles, accroissement de la pauvreté dans laquelle vivent de plus en plus d'élèves, abandons scolaires, suicides des enfants et adolescents, dévalorisation du rôle des enseignants, fatigue professionnelle des enseignants, expression de plus en plus fréquente d'insatisfactions de toutes sortes devant la diminution de la qualité de l'éducation, etc....

De plus, notre société traverse une période économique très difficile.

Dans ce contexte l'A.P.E.Q., en concertation avec.....

trouve important de rappeler qu'on ne doit pas perdre de vue que

le premier objectif de la réforme des services sociaux et de la santé est le service aux personnes dans le besoin et que la rationnalisation des coûts vient après. Si cette priorisation n'est pas continuellement présente à l'esprit des représentants élus et des administrateurs, il y a danger que cette réforme soit surtout une réforme de structure et que les personnes les plus vulnérables de notre société (en particulier, les enfants en difficulté) en fassent les frais.

Il faut aussi s'assurer que cette réforme amène des changements importants au plan du système d'éducation, car l'amélioration du sort des enfants et adolescents en difficulté d'adaptation sociale passe par l'amélioration du système d'éducation.

Nous sommes conscients que les problèmes sont complexes, qu'il est difficile de concilier des objectifs en apparence contradictoires, qu'il est difficile d'amener le système des services sociaux et de santé, le système judiciaire et le système de l'éducation à des actions concertées et efficaces.

Or les goupes Bouchard, Harvey et Jasmin viennent de faire un travail colossal pour étudier ces problématiques et leurs rapports présentent des pistes de solutions dynamiques et innovatrices.

"Un Québec fou de ses enfants" (Groupe de travail sur les jeunes, octobre 1991) (Comité Bouchard)
"La protection sur mesure, un projet collectif" (Groupe de travail sur l'application des mesures de protection de la jeunesse, juillet, 1991) (Comité Harvey)
"La protection de la jeunesse... plus qu'une loi"(Groupe de travail sur l'évaluation de la Loi de la Protection de la jeunesse, janvier, 1992)(Comité Jasmin)

Nous ne voulons pas que les recommandations faites par ces trois équipes restent lettre morte et que ces rapports aillent rejoindre ceux qui dorment déjà et qui accumulent de la poussière sur les tablettes des officines gouvernementales.

C'est pourquoi, nous appuyons fortement ces recommandations et nous demandons à ce qu'elles soient appliquées le plus tôt possible. De plus, nous sommes bien décidés à être très vigilants pour que les décisions prises et les applications mises en place respectent le principe guide que c'est la personne et son environnement qui doivent être au coeur des décisions et des actions, que les structures doivent être au service des personnes et non l'inverse.

Nous tenons aussi à réaffirmer après le Groupe de travail sur les jeunes qu'il est très important

> "d'intervenir tout au long du développement de l'enfant en termes d'efforts préventifs. Cette voie est balisée des principes suivants: 1) Une intervention dès les premiers jours et les premières années des enfants peut avoir un effet aussi lointain qu'à l'adolescence et à l'âge adulte; le manque d'interventions durant les premières années laisse place à des problèmes de plus en plus complexes et difficiles à cerner, et à des investissements de ressources de plus en plus importants. 2) La continuité des problèmes s'installe le long d'un cheminement ponctué d'étapes; ces étapes ou charnières, s'offrent comme des points d'intervention propices. Ce sont: a) la période entourant la naissance, b) la période de 2-4 ans, c) l'entrée au primaire, d) l'entrée au secondaire et e) l'engagement dans les rôles sexuels et sociaux. 3) En tentant de diminuer et neutraliser les risques identifiés à chaque étape, et en améliorant les contextes et les éléments clés où s'inscrivent ces étapes, il est possible de réduire considérablement le taux des difficultés graves. ("Un Québec fou de ses enfants," p.54).

Comme le demandent les auteurs de ce rapport, nous devons dépasser les actions ponctuelles et établir un plan d'action d'ensemble qui exige

> "un engagement de toute une société, de chacun et chacune de ses concitoyennes et concitoyens dans la mise en oeuvre d'un plan intégré, cohérent et global mais précis où les initiatives locales et régionales doivent être motrices et soutenues par l'ensemble de la population" (op cité, p 54)

Dans ce plan d'action la lutte à la pauvreté doit être une priorité et pour le gouvernement (recommandation 1), et pour les citoyens et les citoyennes, et également pour les membres des corporations professionnelles.

Non seulement nous sommes d'accord avec cette proposition, mais nous sommes prêts à faire de la lutte contre la pauvreté, une priorité absolue. Nous demanderons aux psychoéducateurs(trices), dans leurs plans d'intervention, de considérer le manque de ressources matérielles comme un problème aussi important que les problèmes psychosociaux.

Nous avons le devoir, socialement, d'accorder une attention et une protection particulières aux enfants dont le développement est compromis, ce droit leur est reconnu entre autre par la Charte internationale des droits de l'enfant et par la Loi de la Protection de la jeunesse. Les rapports Harvey et Jasmin complètent très bien le rapport Bouchard en précisant comment on peut améliorer la situation sur ce plan.

Selon l'A.P.E.Q., l'action éducative qui mise sur les forces des individus et leur environnement pour favoriser le

développement des individus et de leur communauté demeure l'une des formes d'action qui offre le plus de garantie de justice et d'équité, si elle s'inspire d'un idéal respectueux des droits de la personne humaine.

Une telle action éducative doit agir sur et dans la communauté pour aider les personnes en difficulté d'adaptation sociale. Elle doit chercher à prévenir mais elle doit aussi aider ceux et celles qui sont en très grande difficulté. Pour cela, elle doit continuellement chercher à dépasser les limites de ses connaisances et de ses moyens d'action.

Ces principes et ces valeurs sont réaffirmées concrètement dans les rapports Bouchard, Harvey et Jasmin. C'est la raison principale de notre appui aux recommandations de ces rapports. Nous appuyons aussi les recommandations du rapport du Groupe de travail sur les jeunes parce que nous croyons important de rappeler que les enfants constituent notre principale richesse. Nous sommes d'accord qu'il faut intensifier les efforts de concertation entre les ministères, entre les citoyens et les administrateurs, entre les diverses catégories d'intervenants etc... et que nous devons unir nos efforts pour redonner une place aux enfants dans notre société, pour permettre à tous les enfants de prendre leur place comme à part entière de la communauté.

Nous sommmes d'accord que la lutte à la pauvreté doit devenir une priorité autour de laquelle se monopolisent toutes les forces de notre collectivité.

Dans une société pluraliste, il est nécessaire de mettre l'accent sur certaines valeurs comme l'importance de la relation, de l'attachement, de la famille, dans le développement de l'enfant, de l'esprit communautaire et du respect des personnes dans la redynamisation du tissu social nécessaire à l'épanouissement des personnes.

Nous sommes d'accord avec les recommandations sur les façons de valoriser le rôle du père dans le développement de l'enfant.

Nous sommes d'accord avec l'ensemble des recommandations sur la prévention où l'on invite nos dirigeants prendre des décisions qui soient le reflet d'une vision à long terme plutôt que d'intervenir à la pièce ou en situation d'urgence. A cet égard, le gouvernement fédéral nous a fourni dernièrement un bel exemple de ces politiques à courte vue qu'il faudrait éviter: en décidant d'abandonner le projet d'un programme national de garderies, il n'a pas pris en considération l'apport à long terme d'un tel programme pour la stimulation et le développement d'enfants de milieux défavorisés présentant de grands risques de mésadaptation ultérieure.

Le rapport Bouchard propose des gestes concrets pour regénérer le tissu social, des gestes concrets pour mobiliser tout le monde, toutes les ressources de notre communauté. Il donne des exemples où des forces vives de la base se sont manifestées dans des projets innovateurs d'actions concertées dynamiques. Nous croyons qu'il est important de faire connaître de tels projets, de stimuler et de canaliser les énergies créatrices nécessaires à

la mise sur pied d'autres projets. Et, comme Association, nous voulons jouer un rôle sur ce plan.

Nous croyons qu'il serait temps de supporter adéquatement les ressources communautaires pour que les projets mis sur pied puissent durer plus longtemps et qu'ils puissent exercer une action avec une certaine continuité. Il serait temps que les budgets consacrés à la prévention soient identifiés comme tels, distincts des budgets attribués au "curatif". Les deux types d'intervention ont leur raison d'être; nous devons intensifier nos efforts en prévention sans, pour cela, diminuer le support aux jeunes qui ont besoin d'une aide très spécialisée. Nous croyons que plusieurs intervenants du réseau, de par la compétence qu'ils ont acquise, sont aptes à soutenir et à inspirer des actions préventives innovatrices et efficaces.

Nous appuyons aussi les recommandations qui préconisent la recherche évaluative sur les interventions faites avec des jeunes. Il serait temps que les organismes subventionneurs de recherche allouent des budgets spécifiques à la recherche évaluative de programmes et d'interventions. Ce genre de recherche, qui suppose un rapprochement entre les universités et les milieux d'intervention aurait un impact positif sur la formation des intervenants et la pratique professionnelle. Il nous apparait donc important que des demandes spécifiques soient faites aux universités pour qu'elles assurent de concert avec les organismes concernés, l'évaluation des interventions faites sur le terrain. Ces recherches devraient s'inspirer des modèles de recherche et

développement utilisés dans le monde industriel. Nous déplorons que le gouvernement fédéral ait fait disparaître le Conseil de recherches en sciences humaines et l'ait intégré dans un autre organisme, soi-disant, pour une plus grande efficacité. Nous craignons que cette décision n'amène une diminution des recherches sur les interventions sociales et éducatives.

Dans le domaine de l'éducation, nous considérons qu'il est temps de mettre l'accent sur la qualité de l'école comme milieu social, sur l'importance des enseignants, sur leur rôle primordial dans le développement des enfants et des adultes de notre société. Nous croyons que les psychoéducateurs pourraient apporter un soutien efficace aux enseignants et aux autres intervenants scolaires dans l'élaboration de moyens et de plans d'action pour l'établissement d'un climat social de qualité au sein de l'école et pour aider les jeunes en difficulté.

Le rapport Harvey sur l'application des mesures de protection de la jeunesse précise l'articulation des mécanismes qui garantiraient aux jeunes, dont le développement est compromis, les services de qualité auxquels ils ont droit. Ici encore, les auteurs insistent pour qu'on diminue les contrôles bureaucratiques et qu'on permette aux intervenants de consacrer plus d'énergie aux jeunes et à leurs familles. Ils suggèrent aussi une série de mesures pour intensifier la collaboration et la concertation entre les intervenants de divers organismes et de

diverses formations professionnelles de manière à éviter la discontinuité et les temps d'attente dans les services aux enfants et adolescents.

Nous sommes d'accord avec ces propositions et nous offrons aux Associations professionnelles partenaires de travailler avec elles à mettre sur pied des projets de perfectionnement communs pour que les psychoéducateurs, les travailleurs sociaux, les éducateurs spécialisés, les psychologues, les avocats, développent leur capacité de travailler ensemble en concertation. Nous avons voulu, dans le cadre de ce congrès, amorcer une démarche en ce sens, en faisant la promotion de plusieurs projets qui démontrent que cette forme de concertation est possible et qu'elle existe dans les faits. Il s'agit de l'accentuer et de la généraliser.

Le rapport du groupe de travail sur l'évaluation de la Loi sur la Protection de la jeunesse (Comité Jasmin) va dans le même sens en présentant des façons d'améliorer l'application de cette loi sans oublier que la protection de la jeunesse, c'est plus qu'une loi, et que c'est l'affaire de tous et de toutes. Les auteurs recommandent l'application des guides d'intervention suggérés par le rapport Harvey ainsi que les protocoles à suivre dans l'application des mesures car ils sont très bien formulés et suffisamment pointus pour garantir la protection des droits de l'enfant dans des situations très complexes. Toutefois, pour éviter que ces outils ne deviennent des recettes, il sera important d'offrir une bonne formation de base sur le sens de la

loi et sur l'utilisation de ces outils, tant aux intervenants sociaux qu'aux intervenants judiciaires. L'Association est prête à collaborer sur ce plan.

De plus, dans ce rapport, on insiste avec beaucoup de pertinence sur la nécessité d'accentuer les efforts pour favoriser la médiation et la conciliation au lieu de recourir de façon abusive aux mécanismes judiciaires. Nous appuyons les propositions qui vont en ce sens.

Bref, c'est l'une des premières fois, dans le domaine de la protection de l'enfance, que le Québec a en main trois outils complémentaires qui devraient lui permettre d'élaborer et de mettre en place une politique d'ensemble pour favoriser le développement de tous les enfants de la communauté. Il s'agit de documents d'une très grande qualité qui devraient nous guider dans la redéfinition d'un nouveau contrat social dont un des principaux fondements serait cette conviction que "nos enfants constituent notre plus grande richesse".

Cependant, pour considérer la personne et son environnement d'une façon tout à fait lucide et complète, il nous faut dépasser la stricte perspective québécoise. Pour faire suite aux positions prises par plusieurs autres groupes (l'Association internationale des éducateurs spécialisés pour l'enfance et la jeunesse inadaptée, le mouvement Résultats, le Groupe pour la protection des droits de l'enfant....), nous reconnaissons l'interdépendance

des peuples et nous constatons que les problèmes sociaux, démographiques et environnementaux résultant de la pauvreté dans les pays du Sud rejaillissent sur notre propre société. Beaucoup de ces problèmes pourraient être enrayés à leur source si on accordait la priorité absolue aux enfants de partout pour assurer leur alimentation, leur santé, leur éducation et leur protection, pour leur éviter la pauvreté matérielle, relationnelle et culturelle.

Or, cette réalisation est maintenant à portée de main car 135 chefs d'Etats en ont fait la promesse en signant la Déclaration et le Plan d'action en faveur de la survie, de la protection et du développement de l'enfant (Documents officiels du Sommet Mondial pour les enfants tenu aux Nations Unies les 29 et 30 septembre 1990).

Nous incitons tous les paliers de gouvernement à endosser ces promesses et à les mettre en oeuvre. Nous applaudissons la motion adoptée à l'unanimité par les parlementaires canadiens le 11 décembre 1991; cette motion réclame que l'Aide publique au développement soit réaménagée de manière à rendre disponible 350 millions de dollars supplémentaires pour des programmes permettant la réalisation des promesses faites lors du Sommet mondial pour les enfants. Nous réclamons que ce souhait unanime trouve un écho chez ceux qui attribuent et distribuent les sommes de notre budget d'aide.

Nous vivons une époque historique où l'humanité peut faire un bond vers la paix, la justice, l'équilibre environnemental et

l'épanouissement de la personne. Chacun de nous est au coeur de l'action dans cette entreprise, dans ce projet d'humanisation de notre société.

Jacques Dionne, Ph.D.
Président du conseil d'orientation
du Congrès "La personne et son environnement
au coeur de l'action éducative"

M. Claude Pariseau, pséd.
Président du conseil
d'administration de l'Association
des psychoéducateurs(trices) du
Québec, inc.

Rachel Sigouin, pséd.
conseil d'administration de
l'Association des psychoéducateurs(trices)
du Québec, inc.

ANNEXE 3

SINCERES REMERCIEMENTS
AUX COMMANDITAIRES DU CONGRES 1992

- Association des Centres des Services sociaux du Québec
- Université de Montréal
- Centre d'accueil Le Renfort
- Centre d'accueil Relais-Jeune est
- Centre d'accueil Boscoville
- Centre d'accueil Quatre Vents
- Centre d'accueil Dominique-Savio-Mainbourg
- Caisse populaire St-André-Apôtre
- Centre d'accueil La Clairière
- Centre d'accueil La Cité des Prairies
- Les Ateliers Le Cap
- Centre de réadaptation Mont St-Antoine
- Centre de psychoéducation du Québec
- Centre réadaptation Cartier
- Centre d'orientation l'Etape inc.
- I.F.A.C.E.F
- La Ferme du Bout de l'Ile
- Centre Rosalie-Jetté
- Centre Rose-Virginie-Pelletier
- CSS Bas-du-Fleuve
- Centre Le Contrefort
- Centre Les Deux Rives
- Imprimerie Raymond L. Cayer inc.
- IFRM. Institut de formation et rééducation
- Iris Diffusion
- E.P.R.A.
- Centre d'accueil d'Youville
- Maison Notre-Dame de Laval
- Banque Laurentienne
- Norac inc.
- Université de Montréal\Ecole de psychoéducation
- Université du Québec à Trois-Rivières
- Université du Québec à Hull\Module psychoéducation